FACULTÉ SAINT-JEAN
University of Alberta

La vitalité ethnolinguistique et culturelle des élèves des onzième et douzième années des écoles francophones homogènes en Alberta

Andréa Denise Moulun-Pasek ©

Mémoire de maîtrise soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research

en vue de la Maîtrise en sciences de l'éducation

en

Langue et culture

Faculté Saint-Jean

automne 2000

National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services
395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale du Canada
Acquisitions et services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-59761-X

Canada

UNIVERSITY OF ALBERTA

Library Release Form

NAME OF AUTHOR : A. Denise Moulun-Pasek

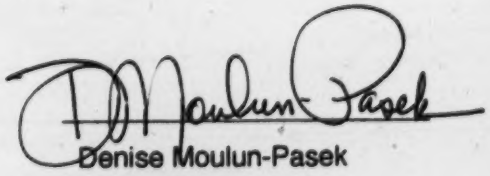
TITLE OF THESIS : La vitalité linguistique et culturelle des onzième et douzième années des écoles francophones homogènes en Alberta.

DEGREE : Master of Education

YEAR THIS DEGREE GRANTED : 2000

Permission is hereby granted to the University of Alberta to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell copies for private, scholarly or scientific research purposes only.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis, and except as hereinbefore provided neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatever without the author's prior written permission.



Denise Moulun-Pasek
13 Patterson Crescent
St. Albert, Alberta
T8N 4V1

October 2, 2000

ABSTRACT

Franco-Albertans have had access to French language schools since 1984, and obtained their first French school board in 1994. What is the state of the ethnolinguistic vitality of Franco-Albertan secondary students 10 years after Landry and Allard's study (1988) indicated a subtractive bilingualism for most of the students ? The subjects for this study were students in grades 11 and 12 enrolled in francophone schools in Alberta in 1998. Using the questionnaires and tests designed by Landry and Allard, this study attemps to demonstrate the relative improvements in the areas of students' ethnolinguistic identity, use of French, and beliefs in the ethnolinguistic vitality of the French community. An important finding is the distinction between the improvements of the scores of students in the rural milieu and the more modest improvements of the urban milieu. The need for a concerted effort between the school and the entire school community to work towards the creation of a more authentic learning milieu is discussed.

UNIVERSITY OF ALBERTA

FACULTY OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a thesis entitled LA VITALITÉ ETHNOLINGUISTIQUE ET CULTURELLE DES ONZIÈME ET DOUZIÈME ANNÉES DES ÉCOLES FRANCOPHONES HOMOGÈNES EN ALBERTA submitted by DENISE MOULUN-PASEK in partial fulfillment of the requirements for the degree of MASTER OF EDUCATION EN LANGUE ET CULTURE.

Claudette Tardif, supervisor

Yvette Mahé

Frank McMahon

Benoît Cazabon, external examiner

le 14 septembre 2000

RÉSUMÉ

Certains Franco-Albertains profitent de l'éducation francophone depuis 1984 et de la gestion de ces écoles depuis 1994. Comment se porte la jeunesse franco-albertaine en 1998, 10 ans après les premières études faites par l'équipe de Landry et Allard (1991) déterminaient que les élèves francophones dans les écoles bilingues en Alberta démontraient certains aspects d'un bilinguisme soustractif ? Ce mémoire porte sur la vitalité ethnolinguistique des élèves des 11e et 12e années des écoles francophones en Alberta. Utilisant les instruments de mesure de Landry et Allard, l'analyse démontre l'état généralement amélioré du sens d'identité, du comportement langagier et des croyances concernant la communauté francophone de ces jeunes depuis l'ouverture des écoles francophones et l'obtention de la gestion scolaire. L'analyse distingue et tente d'expliquer également, les résultats prometteurs du milieu rural et les résultats plus modestes du milieu urbain. L'étude propose une action concertée de la part de la communauté éducative comme moyen d'offrir un milieu éducatif qui permette l'actualisation linguistique.

DÉDICACE

À Vladimir, Tristan, Damien, Camil et Thérèse

parce que je vous aime

et

à la Faculté Saint-Jean, mon village, ma communauté d'appartenance

REMERCIEMENTS

Claudette Tardif, Yvette Mahé

Rodrigue Landry, Benoît Cazabon, France Levasseur-Ouimet et Yvon Mahé

pour votre aide et votre confiance en moi.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : Introduction **Page**

1.1 Le contexte de la recherche..... 1

1.2 Le but de la recherche..... 5

1.3 Hypothèse..... 6

1.4 Limites de la recherche..... 7

1.6 La chercheuse..... 10

1.7 Définition des termes..... 12

1.8 Le plan du mémoire..... 13

Chapitre 2 : Contexte théorique

2.1Introduction 17

2.2 Le contexte scolaire francophone en Alberta..... 18

2.3 Le droit à une éducation en français..... 19

2.4 La vitalité ethnolinguistique..... 19

2.5 Les facteurs démographiques..... 20

2.6 La complétude institutionnelle..... 22

2.7 Le bilinguisme additif et soustractif..... 23

2.8 L'hypothèse des seuils de compétence..... 25

2.9 L'hypothèse de l'interdépendance..... 26

2.10 Modèle des déterminants du bilinguisme additif et soustractif..... 27

2.11 Le modèle des balanciers compensateurs 31

2.12 Le rôle de l'école française..... 32

2.13 Conclusion..... 36

Chapitre 3 : Méthode

3.1 La nature de la recherche..... 37

3.2 Le processus précédant la recherche..... 38

3.3 Les instruments de mesure et les unités d'analyse..... 40

3.4 Les répondants et le contexte des écoles..... 45

3.5 Les modalités de participation à la recherche..... 51

3.6 Le déroulement de l'administration des outils de sondage 53

3.7 Le rôle de la chercheuse sur les lieux..... 58

3.8 La contamination des résultats..... 59

3.9 Questions de généralisabilité, de validité et de fiabilité des résultats..... 61

3.10 Conclusion..... 63

Chapitre 4 : Résultats

4.1 L'analyse des données..... 64

4.2 L'interprétation des données..... 64

4.3 Les données au niveau sociopsychologique

4.3.1 Le réseau interpersonnel de communication 67

4.3.2 Les contacts linguistiques par les médias..... 72

4.3.3 Le soutien éducatif en français et en anglais..... 76

4.4 Les données au niveau psychologique

4.4.1 Aptitude et compétence en français et en anglais 81

4.4.2 Les croyances exo-centriques concernant la communauté francophone..... 88

4.4.3 Les croyances ego-centriques concernant la communauté francophone..... 91

4.4.4 Les croyances exo-centriques concernant la communauté anglophone..... 94

4.4.5 Les croyances ego-centriques concernant la communauté anglophone..... 96

4.5 L'identité ethnolinguistique..... 98

4.6 Les données au niveau du comportement langagier

4.6.1 Le degré d'utilisation du français..... 102

4.7 Conclusion..... 109

Chapitre 5 : Conclusion

5.1 Résumé des résultats..... 110

5.2 Réflexions sur les tendances..... 116

5.3 Autres recherches possibles..... 120

5.4 Réflexions sur l'avenir..... 121

5.5 Recommandations..... 125

Bibliographie..... 126

Annexes

Annexe A Lettre de permission du chercheur principal..... 131

Annexe B Approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean.... 134

Annexe C Lettre demandant la permission de rechercher dans les écoles 136

Annexe D Instruments de mesure..... 141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau **Page**

I. Pourcentage de permission reçue pour sonder les élèves au total 51

II. Taux de participation des élèves par école 52

III. Première partie du testing 55

IV. Deuxième partie du testing 56

V. Nombre de participants 65

VI. Fréquence des contacts avec francophones dans le réseau social 67

VII. Fréquence des contacts avec anglophones dans le réseau social 68

VIII. Proportion de francophones dans la famille et la parenté 70

IX. Proportion de francophones dans le réseau social 71

X. Proportion d'anglophones dans le réseau social 72

XI. Contacts par l'intermédiaire des médias francophones 73

XII. Contacts par l'intermédiaire des médias anglophones 74

XIII. Contacts avec le paysage linguistique francophone 75

XIV. Contacts avec le paysage linguistique anglophone 76

XV. Degré de scolarisation en français pour l'élémentaire 77

XVI. Degré de scolarisation en français pour le secondaire..... 78

XVII. Ambiance française à l'école (M à 6)..... 79

XVIII. Ambiance française à l'école (7 à 12)..... 80

XIX. L'auto-évaluation de la compétence orale en français..... 81

XX. L'auto-évaluation de la compétence orale en anglais..... 82

XXI. Test de closure en français..... 83

XXII. Test de closure en anglais..... 84

XXIII. Variété de langue parlée dans le réseau francophone..... 85

XXIV. Variété de langue parlée dans le réseau anglophone..... 87

XXV. Vitalité actuelle et future de la communauté francophone..... 88

XXVI. Comportement des modèles sociaux et légitimité perçue de la communauté francophone..... 89

XXVII. Importance de la communauté francophone et désir de s'y intégrer..... 90

XXVIII. Sentiments de pouvoir en français et d'appartenance à la communauté francophone..... 92

XXIX. Vitalités actuelle et future de la communauté anglophone..... 94

XXX. Comportement des modèles sociaux et légitimité de la communauté anglophone 95

XXXI. Importance de la communauté anglophone et le désir de s'y intégrer..... 96

XXXII. Sentiments de pouvoir en anglais et d'appartenance à la communauté anglophone..... 97

XXXIII. Identité bilingue et identité biculturelle..... 99

XXXIV. Identité canadienne et identité franco-albertaine..... 100

XXXV. Identité francophone et anglophone..... 101

XXXVI. Degré d'utilisation du français avec la famille..... 103

XXXVII. Degré d'utilisation du français avec les amis et amies..... 104

XXXVIII. Degré d'utilisation du français dans le réseau social..... 105

XXXIX. Degré d'utilisation du français avec les médias..... 106

XL. Degré d'utilisation du français dans les institutions..... 107

XLI. Degré d'utilisation du français avec les autres élèves à l'école.. 108

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle des déterminants du bilinguisme additif et soustractif.... 28

Figure 2. Modèle des balanciers compensateurs..... 32

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

1.1 Le contexte de la recherche

« C'est maintenant l'heure de l'école franco-albertaine. »

Lionel Desjarlais (1988)

En 1988, l'équipe de chercheurs Landry et Allard se rendait au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta pour mener un sondage auprès des élèves francophones de la douzième année de treize écoles secondaires. Le but de leur étude : analyser les rôles de l'école et de la famille par rapport au développement bilingue des élèves francophones dans l'Ouest canadien. En Alberta, ces sondages ont eu lieu à l'école J. H Picard d'Edmonton, à l'école communautaire de Mallaig et à l'école secondaire de Bonnyville. À l'époque, ces écoles accueillaient des francophones et des anglophones dans leurs programmes d'éducation française. On les appelait écoles bilingues ou écoles d'immersion.

Les résultats de l'étude de Landry et Allard (1988) établissaient clairement que les élèves des trois écoles secondaires albertaines démontraient certains éléments d'un bilinguisme soustractif. C'est-à-dire que la compétence des élèves en anglais était nettement plus élevée que leur compétence en français, leur langue maternelle. Aussi, démontraient-ils une disposition cognitivo - affective en français relativement basse. Du point de vue de l'utilisation du français dans différentes situations, les taux étaient plutôt faibles. En dernier lieu, en matière de l'identité ethnolinguistique, l'identité francophone était relativement élevée (environ 7,2 sur 9), mais l'identité anglophone avait une importance assez élevée (environ 4,8 sur 9).

Dans leur recherche, Landry et Allard (1988) conclurent également que plus l'ambiance française de l'école et l'ambiance française à la maison étaient élevées, plus les marques de compétence en français étaient élevées. Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ils ont aussi trouvé que les ambiances françaises familiale et scolaire ne semblaient pas reliées à une baisse de compétence en anglais chez ces mêmes élèves.

Cette recherche ne faisait que confirmer ce que certains membres de la communauté francophone scientifique savaient déjà (Carey (1987) ; Desjarlais (1983) ; Levasseur-Ouimet et McMahon (1987) ; Mahé (1985). L'éducation immersive française n'était pas conçue pour répondre aux besoins des élèves francophones. Comme l'a dit Yvon Mahé en citant Nogue dans un discours à l'occasion du Rond Point de l'ACFA en 1985 « Pourquoi nous contenterions-nous d'une éducation taillée sur mesure pour les jeunes des autres ? » Nous n'avons qu'à lire de nombreux documents de l'ACFA pour constater le degré d'insatisfaction de la communauté franco-albertaine vis à vis l'éducation des jeunes Franco-Albertains à l'époque. Dans une étude complétée pour l'ACFA, Desjarlais conclut :

> *... les Franco-Albertains manifestent clairement leur volonté de ne plus accepter que leurs destinées éducationnelles soient décidées par la majorité anglophone. Le cas de l'école secondaire J. H Picard illustre bien la lamentable situation dans laquelle se trouve une minorité privée du contrôle de ses institutions scolaires (Desjarlais, 1988, p. 56).*

En Alberta, en 1986, les francophones comportaient 2 % de la population totale et, selon le recensement de Statistiques Canada, leur taux d'assimilation était de

63%. Cependant, seulement 8 % d'un total de 21,000 élèves éligibles fréquentaient des écoles francophones et, au moment où Landry et Allard menaient leur recherche dans l'Ouest, la communauté francophone d'Edmonton revendiquait, depuis quatre ans déjà, une école secondaire catholique française.

C'est seulement lorsque l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés accordait, en 1982 aux minorités de langues officielles, le droit à l'éducation dans leur langue maternelle que cette communauté s'est mobilisée pour mettre sur pied des écoles d'éducation française en Alberta. À cause de son caractère fondamentalement réparateur et remédiateur, l'article 23 s'est présenté comme le meilleur moyen pour les communautés francophones hors Québec de freiner les ravages de l'assimilation par la création de conditions scolaires égales en qualité à celles prévues pour la majorité.

Dans un document intitulé : « L'école française », publié par l'Association canadienne de l'éducation de langue française en 1983, on définit l'école française de cette façon:

> *L'école française est une institution assurant une part considérable du maintien et du développement du fait français au Canada. Elle est associée à la famille, à l'Église, et aux associations et à d'autres institutions culturelles, sociales et communautaires du groupe d'expression française. Elle est donc une institution essentielle, parmi d'autres, qui travaille au maintien et au développement de la vie sociale, politique, économique et culturelle au Canada (ACELF, 1983, p. 2).*

L'école est donc identifiée comme un des facteurs les plus importants à la contribution à la qualité et au type de bilinguisme que possède une communauté. Selon Breton (1964), une communauté devait se doter de toutes les institutions possibles pour assurer sa survie. Plus une communauté a le contrôle de ses institutions, plus elle est en mesure de vivre dans sa langue de jour en jour.

1.2 But de la recherche

La chercheuse s'est intéressée à savoir comment la communauté francophone se porte en Alberta quatorze années après l'ouverture des premières écoles francophones en 1984, l'école Maurice Lavallée à Edmonton et l'école Sainte-Anne à Calgary, et après la longue lutte menée par la communauté pour arriver à celle-ci. Le but de cette recherche est de dresser un profil de la vitalité

ethnolinguistique de la jeunesse franco-albertaine fréquentant les écoles francophones en Alberta en 1998. Cette recherche sera en somme une représentation des efforts collectifs de la communauté francophone depuis une quinzaine d'années soit depuis l'obtention du droit à l'éducation française en Alberta en 1984 jusqu'à l'obtention de la gestion scolaire en 1995.

Ce travail représente une tentative de reproduire la recherche de Landry et d'Allard (1988) ayant trait à la vitalité ethnolinguistique des élèves fréquentant des écoles bilingues en Alberta en 1988. Aux fins de ce travail, la question principale qui a guidé la recherche est la suivante : est-ce que l'obtention du droit à l'école francophone a contribué à augmenter la vitalité ethnolinguistique des jeunes francophones ?

1.3 Hypothèse

L'objet de cette recherche est de dresser un profil de la vitalité des jeunes Franco-Albertains fréquentant des écoles francophones en 1998 et de vérifier si l'établissement des écoles francophones a affecté cette vitalité en la comparant au profil de la vitalité ethnolinguistique des jeunes Franco-Albertains fréquentant les écoles d'immersion en 1988.

Il est à noter que cette étude est une étude sociologique qui n'a pas pour but d'évaluer l'efficacité de l'école francophone bien que la cueillette des données ait été faite à l'école. Le contexte de l'école a été choisie parce qu'elle présentait le moyen le plus efficace d'administrer les sondages et les tests.

Nous sommes conscient que bien que le rôle de l'école soit important dans le maintien de la langue et la culture d'une communauté linguistique minoritaire, plusieurs autres facteurs entrent en ligne de compte tels que le foyer et la communauté.

1.4 Limites de la recherche

Bien qu'il s'agisse dans le présent travail de la reproduction en 1998 de la recherche qu'on fait l'équipe de Landry et d'Allard en 1988, on ne peut pas fidèlement reproduire les conditions de cette dernière, et ce, pour plusieurs raisons.

D'abord, en 1988 la cueillette de données s'est faite dans un différent contexte éducatif et social. Le projet de sensibilisation de la population francophone était

encore relativement nouveau. Les premières écoles (l'école Maurice Lavallée et l'école Sainte-Anne à Calgary) étaient ouvertes depuis 4 ans seulement.

En 1998, la communauté francophone jouit de la présence d' écoles francophones depuis 14 ans. Il y a des élèves qui ont eu l'occasion de fréquenter l'école francophone depuis la maternelle jusqu'à la douzième année. On peut dire que la population est, en général, plus consciente du fait français en Alberta.

Une autre différence entre la recherche de 1988 et celle de 1998 est qu' il s'est ajouté une école au nombre des écoles qui ont participé au sondage en 1988. L'étude présente comprend les données cueillies auprès de deux écoles rurales et deux écoles urbaines. La recherche de Landry et Allard (1988) était faite auprès de deux écoles rurales et une école urbaine.

Ce nouveau contexte social et éducatif est l'objet même de l'étude où l'on veut faire le portrait de la vitalité des élèves en 1998 pour voir quelles sont les différences, s'il y en a, entre le portrait de la vitalité des élèves de 1988 et celui de 1988.

Une seconde limite de la présente recherche se trouve au niveau de l'efficacité de certains outils de sondage à obtenir le portrait fidèle de la réalité. Au niveau de la compétence langagière, il y a deux outils de mesure utilisés. Le premier, une auto-évaluation de la compétence en français et en anglais faite par le répondant. Le deuxième outil, un test de closure est censé mesuré la compétence langagière cognitivo-académique. Nous avons certaines réserves vis à vis de l'efficacité du test de closure à mesurer fidèlement la compétence langagière. Le test de closure fait appel à un modèle transmissif du savoir fondé sur les possibilités de choix dans un paradigme donné. Or le langage communicatif, celui qui intéressa quant au maintien d'une communauté repose sur un modèle constructiviste, situationiste et interactiviste. Deux mondes séparent ces concepts et les résultats dans un type de test n'est en aucune façon garant de réussite dans l'autre.

1.5 L'Importance de la recherche

Depuis l'ouverture des deux premières écoles francophones en Alberta et six ans après l'obtention de la gestion scolaire pour ces écoles en 1994, plusieurs

changements ont eu lieu. Le temps est propice pour faire le bilan des succès et des défis encore à relever. C'est pourquoi la reprise de la recherche faite par Landry et Allard (1988) a sa raison d'être. Les résultats présentés dans le présent travail peuvent servir de pistes pour les directions générales, les directions d'écoles, les enseignants, les responsables de la formation des enseignants, ainsi que pour les écoles francophones.

La communauté francophone a beaucoup accompli au cours des quinze dernières années avec l'obtention de l'éducation pour francophones et la gestion de ses écoles. Où doit-elle porter son regard maintenant ? À quelles priorités doit-elle s'adresser dans l'avenir ? Certaines pistes seront présentées dans le présent travail.

1.6 La chercheuse

Franco-Albertaine de souche, je me préoccupe de la question de l'identité francophone depuis de nombreuses années. Mon premier souvenir de cette préoccupation fut lors de mon discours à la célébration des finissants de l'École Routhier à Falher en 1976. Chaque finissant avait l'occasion d'adresser

quelques paroles à l'auditoire ; on faisait part de ses aspirations, de ses rêves et on remerciait ceux qui, selon nous, le méritaient. J'ai toujours conservé la fiche sur laquelle est dactylographié mon petit discours : «... j'aimerais remercier mes parents de m'avoir donné une solide identité de francophone... »

Depuis, j'ai fait mes études postsecondaires à la Faculté Saint-Jean. J'ai enseigné cinq ans à l'école « d'immersion » J.H.Picard, alors qu'elle abritait francophones et anglophones. J'ai travaillé à la Faculté Saint-Jean pendant douze ans dans le secteur de pédagogie et j'ai suivi avec vif intérêt les évènements qui ont mené à l'obtention de l'école francophone en Alberta et à sa gestion.

Plus tard, j'ai fait partie d'un groupe de parents qui a mis sur pied une école francophone à Saint-Albert, *L'École la Mission*, laquelle fréquente mes deux fils.

Il va sans dire que cette recherche revêt une importance tant du point de vue personnel que professionnel et que les résultats, pour moi, deviennent des « faits porteurs d'avenir ». Pour moi et pour notre communauté qui continuons de nous épanouir malgré les sécheresses et intempéries de vie dans un milieu anglo-

dominant, les données présentées dans cette étude peuvent servir de précieuse rétroaction. Où en sommes-nous ? Où allons-nous ? Comment devrions-nous nous prendre en main ? Qu'est-ce qu'on réussit bien ? Qu'est-ce qui va moins bien ? À quels domaines devrions-nous porter davantage attention ? Le bilinguisme additif est-il même possible pour les francophones en milieu minoritaire ?

Dix ans après la recherche menée par Landry et Allard dans notre province, avons-nous atteint, au moins partiellement, les objectifs visés par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés et par la communauté franco-albertaine ? Avons-nous, non seulement freiné l'assimilation mais avons-nous aussi vu à l'épanouissement de la communauté francophone en milieu minoritaire ?

1.6 Définition des termes

L'actualisation linguistique : développement d'une compétence de communication enracinée dans une langue et une culture données, et qui permet

à une personne de s'intégrer et de participer à cette communauté culturelle (Alberta Learning, 2000 p. 38).

Le bilinguisme additif : forme de développement bilingue, où l'acquisition de la langue seconde ne se fait pas au détriment de la connaissance de la langue maternelle. Ce type de bilinguisme est caractérisé par :

> 1) un degré élèvé de compétences dans les deux langues – sur le plan de la communication et de la pensée ;
>
> 2) une forte identité et des attitudes positives à l'égard de sa langue maternelle, de sa culture et de sa communauté ; et, simultanément, une attitude positive envers les autres langues, cultures et communautés ethniques ;
>
> 3) l'utilisation continue et générale de sa langue maternelle dans tous les domaines d'activités, publics et privés (Landry et Allard , 1982).

Le bilinguisme soustractif : bilinguisme qui contribue à créer des problèmes d'identité ethnique et qui met la langue maternelle des individus et d'un groupe en danger constant d'assimilation et de perte (Landry et Allard, 1982).

La compétence cognitivo-académique : réfère à l'habileté d'utiliser la langue comme outil de pensée et qui est surtout reliée à des expériences scolaires de la langue ou à des activités de « littératie » (Landry et Magord, 1992, p.8).

Les croyances ego-centriques : concernent la vitalité d'une communauté linguistique et se réfèrent aux attributs et aux dispositions personnelles de l'individu, par exemple, la valorisation personnelle de sa langue et ses sentiments d'appartenance (Landry et Magord, 1992, p. 8).

Les croyances exo-centriques : réfère aux croyances de l'individu concernant la vitalité de sa communauté et celle des autres communautés (Landry et Magord, p.8).

La disposition cognitivo-affective : réfère à la volonté d'apprendre et d'utiliser la langue. Cette composante du modèle des déterminants du bilinguisme (p.X) englobe les nombreux aspects motivationnels en relation avec le développement bilingue et la représentation cognitive que l'individu se fait de sa langue et de sa culture. (Landry et Magord, 1992, p.8)

La littératie communautaire : appréciation, compréhension et utilisation des traditions d'interprétation (décodage) et de communication propres à une communauté culturelle et linguistique. Alberta Learning, 2000.

La communauté éducative : « ... pour être en mesure de dire d'une école qu'elle constitue une communauté éducative, cette dernière doit posséder les trois composantes suivantes :

1) C'est une école qui partage des valeurs et des buts communs avec les membres de la communauté éducative ; les membres partagent aussi une vision commune ; enfin, les membres participent aux activités de l'école ;
2) c'est une école qui possède des activités communes qui favorisent à la fois l'interaction entre ses membres et des traditions communes ; et
3) c'est une école qui prend à cœur le bien-être de ses membres en entretenant des relations de travail qui favorisent le respect et l'estime de soi. » (Gérin-Lajoie, 1996, p. 270)

Vitalité ethnolinguistique : qualité permettant à une collectivité ethnique (ou minorité linguistique et culturelle) de conserver son caractère d'entité distincte et active dans les situations de contacts intergroupes (français-anglais, par exemple) (Alberta Learning, 2000, p. 42).

1.8 Le plan du mémoire

Le premier chapitre présente le contexte général de l'étude. La recherche originale faite par l'équipe d'Allard et de Landry dans les écoles albertaines en 1988 et le résultat de ces recherches sont expliqués brièvement. Également les

événements qui ont mené aux premières interrogations de la chercheuse sont discutés.

Le chapitre deux porte sur le cadre conceptuel de l'étude et les questions de recherche. Le recensement des écrits scientifiques pertinents à la recherche est fait. Ce sont les théories et les études empiriques qui sont devenues le fondement de la formulation de l' hypothèse et de mes questions de recherche.

Le troisième chapitre élabore la méthodologie adoptée lors de l'étude. Je m'arrête particulièrement sur les outils de recherche et le protocole d'administration des outils établis par le chercheur principal. Je décris donc les étapes suivies dans le déroulement de l'étude ainsi que les principaux éléments d'analyse.

Le chapitre quatre porte sur l'analyse des données et la présentation des résultats. Le cinquième et dernier chapitre comprend une discussion des résultats de la recherche, des réflexions sur ces résultats, des réflexions sur l'avenir et des recommandations servant de conclusion au travail.

CHAPITRE DEUX

CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Dans la première partie de ce chapitre, nous décrivons le contexte scolaire francophone depuis l'ouverture de la première école francophone et les attentes de ces écoles.

Dans la deuxième partie, nous expliquons plusieurs concepts ayant trait à la vitalité ethnolinguistique en examinant divers facteurs démographiques, et nous nous référons à plusieurs hypothèses qui nous permettent d'expliquer les notions du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif.

Dans la troisième partie, nous traitons de l'importance de l'école francophone dans le maintien de la vitalité ethnolinguistique d'une communauté. Nous démontrons les liens entre le milieu familial, scolaire et communautaire. Ensuite, nous décrivons et expliquons les parties de l'ensemble du modèle de Landry qui a servi de gabarit pour notre recherche, cette dernière ayant pour but de reproduire le processus de la cueillette de données faite en Alberta en 1988.

2.2 Le contexte scolaire francophone en Alberta

Depuis l'ouverture en 1984 de l'école francophone homogène en Alberta, la communauté francophone lui a attribué un rôle important, sinon majeur, dans le maintien de la langue et de la culture françaises dans la province.

Des thèmes et des concepts tels que les minoritaires, le développement du bilinguisme, l'assimilation et le rôle de l'école sont tous sujets de nombreuses recherches depuis au-delà d'une vingtaine d'années au Canada tout comme dans d'autres pays multiculturels (Skutnabb-Kangas, 1983 ; Desjarlais, 1988 ; Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988 ; Tardif, 1990 ; Gérin-Lajoie, 1992).

Là où on trouve une minorité linguistique qui veut conserver sa langue et sa culture, les mêmes questions sont posées: Comment assurer la vitalité de la culture et de la langue ? Quels sont les facteurs qui contribuent à l'érosion des communautés minoritaires et quels sont ceux qui contribuent à leur vitalité ? Quels sont les moyens privilégiés pour assurer la survie, voire l'épanouissement de ces communautés ?

2.3 Le droit à une éducation en français

« *Il y a cent ans d'injustice scolaire à rattraper.* »

-Lionel Desjarlais, 1988

On ne peut discuter le développement du bilinguisme et du comportement langagier sans inclure une élaboration de plusieurs notions théoriques pluridisciplinaires qui contribuent à la compréhension de ce phénomène.

En 1982, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* donnait aux minorités francophones le droit à l'éducation dans leur langue maternelle. Mais, plus que cela, l'article 23 proposait que l'école française allait remédier à l'érosion de la langue et de la culture qui jusque-là, connaissait de grandes pertes.

2.4 La vitalité ethnolinguistique

Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont élaboré le concept de la vitalité ethnolinguistique, et c'est ce concept qui sert à décrire une communauté ethnique. La vitalité ethnolinguistique est l'ensemble des ressources que possède la communauté et qui peuvent contribuer au maintien et à

l'épanouissement de sa langue. Parmi les catégories de ressources possibles, il y a ce que Bourdieu (1980) appelle les « capitaux » . Le capital démographique, le capital économique, le capital politique et le capital culturel sont les éléments qui viennent peindre la vitalité ethnolinguistique d'une communauté. Plus les capitaux sont élevés, plus la communauté a la chance de se maintenir aux niveaux linguistique et culturel, plus elle est en fonction de s'affirmer dans le rapport de forces avec la culture dominante.

2.5 Le facteur démographique

Selon le dernier recensement de Statistiques Canada, en 1996, la population des francophones en Alberta comprendrait 58 300 habitants et elle compterait pour environ 2,4 % de la population totale, soit 2 696 826 d' habitants (Allaire 1999). De plus, de ces 58 300 qui se disent être de langue maternelle française, seulement 20 005 déclarent le français comme leur langue d'usage. Selon Bernard (1990), une population représentant moins de 5 % de l'ensemble de la population est fortement minoritaire. Les Franco-Albertains sont donc « fortement minoritaires ».

De plus, la population des francophones en Alberta est éclatée. Historiquement, la population francophone de l'Alberta s'est étendue sur trois régions principales : la région d'Edmonton, la région de rivière la Paix et la région de Saint-Paul- Bonnyville. On compte aujourd'hui au-delà d'une vingtaine de petites communautés francophones et 3 centres urbains où le français se parle, le tout recouvrant la quasi-totalité de la géographie albertaine.

Le fait que l'on retrouve de petits nombres de francophones ici et là dans la province nuit à la vitalité ethnolinguistique du groupe comme ensemble. Selon Lieberson (dans Breton, 1990), « La concentration du peuplement est un facteur primordial dans la possibilité du maintien ou de la reconstruction d'une communauté linguistique. » Plus la population est dense, plus il y a d'institutions, plus il y a de vitalité ethnolinguistique. Inversement, plus la population est éclatée, moins on retrouve d'occasions de parler français dans une variété de contextes au cours de sa journée, plus l'usage du français est réservé à la sphère privée - le foyer et la famille.

La population franco-albertaine est aussi très hétéroclite : elle comprend des francophones de milieux urbain et rural, des Franco-Albertains de souche et des

émigrés du Québec ou d'autres régions de la francophonie partout dans le monde.

2.6 La complétude institutionnelle

« La preuve est faite à travers le monde...si la minorité ne contrôle pas les institutions qui exercent un impact significatif sur la formation et le développement de l'identité culturelle de ses enfants, cette minorité est vouée à l'extinction. » Breton (1964). C'est aussi Breton qui a introduit la notion de la complétude institutionnelle. Une communauté qui veut maintenir sa vitalité et sa population doit se donner toutes les institutions nécessaires pour assurer que cette population puisse vivre en français dans le plus de situations possible. Le nombre de structures et d'institutions dont elle se dote jouera un rôle prépondérant dans la rétention des individus dans ladite communauté.

Le support institutionnel est indispensable à cette discussion portant sur la vitalité ethnolinguistique d'une communauté. Selon Breton (1964), toute communauté ethnolinguistique doit se doter de ses propres institutions pour assurer sa vitalité, son avenir.

2.7 Le bilinguisme additif et soustractif

C'est d'abord Lambert et al. (1975), dans leur étude auprès d' anglophones de Montréal en immersion française, qui ont formulé la notion du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Le bilinguisme additif est le résultat d'un bilinguisme où l'apprentissage de la deuxième langue ne nuit pas à la pratique ni à l'apprentissage de la première langue. La forme de bilinguisme acquise par l'enfant est largement déterminée par la valorisation des deux langues dans son environnement. Le bilinguisme additif est surtout un trait caractéristique des élèves faisant partie de la majorité de leur milieu. Lorsqu'ils apprennent la langue de la minorité, celle-ci n'interfère aucunement avec l'utilisation de la langue première qui est celle de la majorité. Pour l'enfant majoritaire, « ce sera une bilingualité qui le stimulera et l'enrichira, pouvant lui fournir une flexibilité cognitive plus développée que celle de ses paires monolingues. Pour que l'élève profite d'un bilinguisme additif, Lambert identifie trois conditions :

> *a) un haut niveau de compétence en langue maternelle et en langue seconde tant au plan de la communication interpersonnelle qu'au plan cognitivo-académique ; b) le maintien de son identité ethnolinguistique tout en ayant une attitude et des croyances positives envers les deux langues et c) une utilisation généralisée de sa langue sans diglossie, c'est-à-dire sans que celle-ci soit vouée à des fonctions sociales restreintes. (dans Landry et Allard, 1988, p.3)*

L'inverse est vrai lorsqu'il s'agit d'un enfant minoritaire qui apprend la langue de la majorité. Par exemple, dans un milieu anglo-dominant où l'environnement a tendance à dévaloriser sa langue, l'élève francophone démontre plutôt un bilinguisme du type soustractif, c'est à dire, qu'il souffre d'une diminution « dans la compétence, dans la valorisation ou dans l'importance fonctionnelle de la langue maternelle ». C'est une situation où les deux langues entrent en conflit l'une avec l'autre. La gagnante, dans les situations fortement minoritaires est souvent la langue de la majorité. Dans le cas des élèves des écoles « bilingues » en Alberta, en 1988, ils démontraient nettement un bilinguisme soustractif et « la compétence en langue seconde des élèves était nettement supérieure à la compétence en langue maternelle. » (Landry, Allard et Théberge, 1991) Nous savons que le bilinguisme soustractif est le début du chemin vers l'assimilation ou le transfert linguistique négatif.

Lorsque l'individu démontre un bilinguisme soustractif, c'est toute sa communauté qui le subit par l'affaiblissement de son réseau. La communauté est enrichie et soutenue par ses membres ; inversement, lorsqu'un d'eux subit le bilinguisme soustractif, c'est toute la communauté qui en est affaiblie. Dans ces cas, nous passons alors d'un regard psycholinguistique du bilinguisme à la psychologie sociale du bilinguisme.

2.8 L'hypothèse des seuils de compétence

Ce sont les hypothèses de Cummins (1978), sur les seuils de compétences et d'interdépendance avec le concept du bilinguisme additif et soustractif de Lambert et. al (1975), qui ont le plus fortement influencé le développement des hypothèses de Landry et d'Allard.

Les hypothèses de Cummins (1978) tentent de tenir compte des relations développementales entre la compétence dans les deux langues et le développement cognitif et le progrès académique en éducation bilingue. Il propose deux hypothèses à cette fin : la première, l'hypothèse des seuils de compétence linguistique et la deuxième, l'hypothèse de l'interdépendance

développementale. Selon l'hypothèse des seuils de compétence, seuls les individus ayant atteint une bonne compétence dans les deux langues peuvent profiter des avantages cognitifs et académiques du bilinguisme additif. Ceux qui n'atteignent pas ces seuils de compétence, dans une langue ni dans l'autre, peuvent subir des désavantages aux plans cognitif, académique et linguistique. Il s'agirait ici d'un bilinguisme soustractif. N'ayant maîtrisé aucune des deux langues, ces personnes n'auraient pas la capacité cognitivo-académique nécessaire pour se servir de la langue comme outil de pensée et d'abstraction.

2.9 L'hypothèse d'interdépendance

La deuxième hypothèse de Cummins propose que le niveau de compétence qu'une personne atteindra dans sa langue seconde est directement relié au niveau de compétence atteint dans sa langue maternelle au moment où l'apprentissage de la langue seconde débute.

Chez l'enfant anglophone en milieu anglo-dominant, l'immersion française peut résulter en une bonne compétence en français sans pour autant nuire à sa compétence langagière en anglais. Pour l'enfant francophone en milieu anglo-

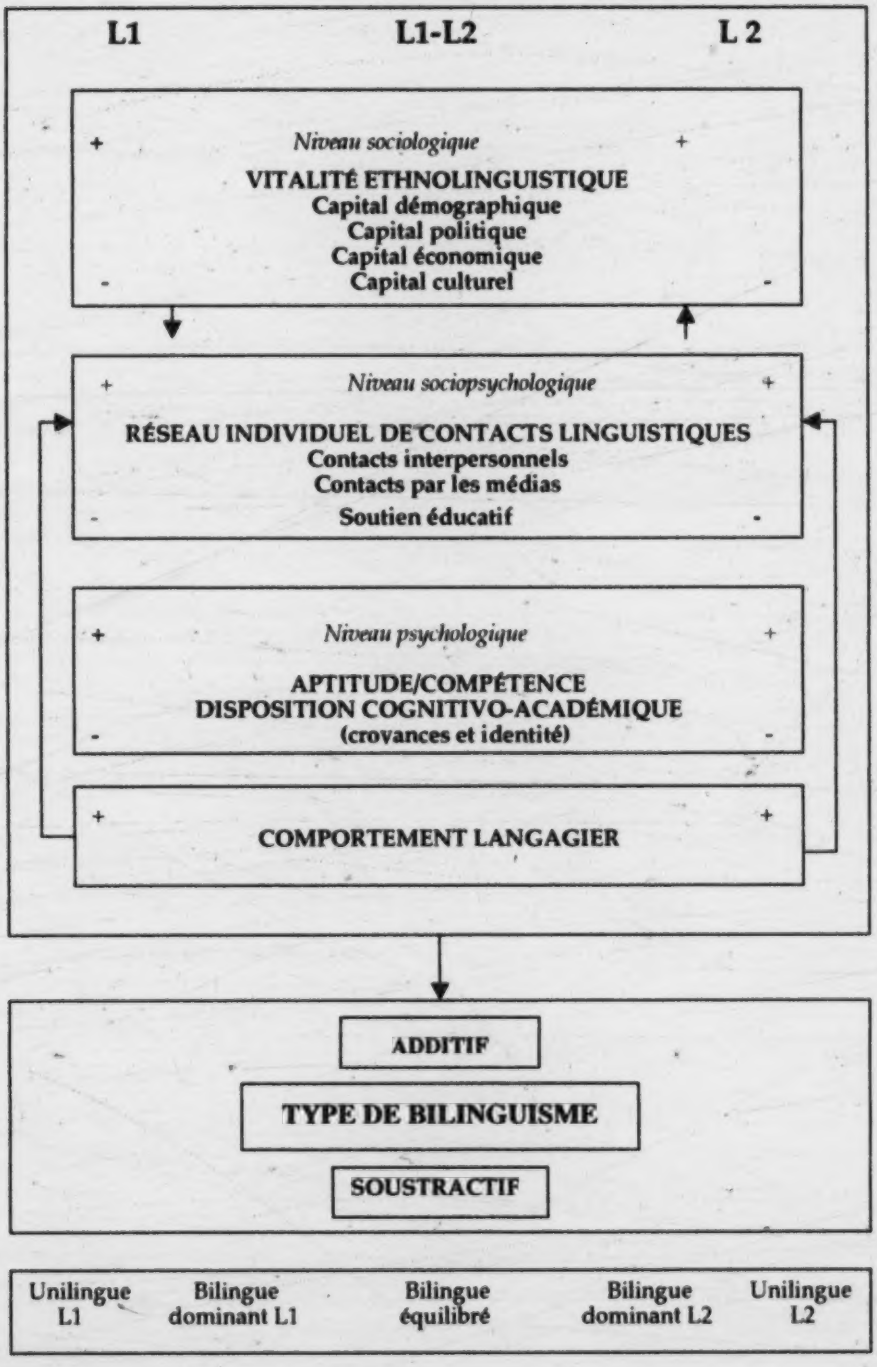
dominant, l'absence d'une base solide dans sa langue maternelle peut avoir des effets néfastes tant des points de vue linguistique que cognitif et académique.

2.10 Modèle des déterminants du bilinguisme additif et soustractif

Le modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry (1982) est un modèle macroscopique. C'est «...un outil conceptuel qui sert à faciliter l'analyse d'un phénomène complexe en regroupant plusieurs parties en relation (Landry et Magord, 1992). Le modèle de Landry et Allard (1982, p. 26), démontre comment la combinaison des facteurs sociologiques, sociopsychologiques et psychologiques contribue au développement du bilinguisme additif ou du bilinguisme soustractif d'un individu (voir Figure 1).

Au premier plan, le niveau sociologique forme la base de la vitalité ethnolinguistique d'une communauté. On retrouve dans une communauté divers capitaux : démographique, politique, économique et culturel. Ces capitaux sont des ressources qui alimentent la communauté. Une communauté forte au plan de ces capitaux peut offrir beaucoup d'occasions à ses membres de vivre dans leur langue et leur culture.

Figure 1. Modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif (Landry, 1982)



Le fait de pouvoir vivre sa langue et sa culture à différents niveaux offre l'occasion d'un réseau interpersonnel de contacts linguistiques riches et complexes. En autres mots, le niveau sociologique a un rapport direct avec le niveau sociopsychologique qu'est le réseau des contacts d'un individu. Plus la communauté a de capitaux, plus elle offre une variété d'occasions à ses membres d'entrer en interaction avec d'autres membres de la communauté. Plus la communauté a de capitaux, plus elle s'affiche, plus elle possède et contrôle ses institutions, plus elle offre à ses membres la possibilité d'affirmer leur membership à cette communauté.

Selon le troisième niveau d'existence, le niveau psychologique on voit comment le membre de la communauté affirme son identité auprès de ladite communauté. Plus il communique et interagit avec d'autres membres plus il se sentira à l'aise dans sa langue. Plus il fréquente les institutions, les commerces et les spectacles dans sa communauté, plus il va sentir son appartenance, plus ses croyances vis-à-vis de sa communauté seront positives. Plus la communauté répond aux besoins de ses membres, plus les membres s'engagent et s'identifient comme membres de la communauté.

Le dernier niveau est celui du comportement langagier. L'occasion de parler sa langue maternelle est en proportion directe avec les trois autres niveaux. Il y aura des manifestations langagières tant qu'il y aura de possibilités de vivre pleinement sa langue et sa culture dans des contextes authentiques avec d'autres qui nous ressemblent.

L'inverse est aussi vrai. Moins il y a de capitaux, moins il y aura de personnes dans le réseau interpersonnel ; moins il y aura d'occasions de parler sa langue, moins le membre sentira son appartenance à la communauté, et moins il pourra et voudra parler sa langue.

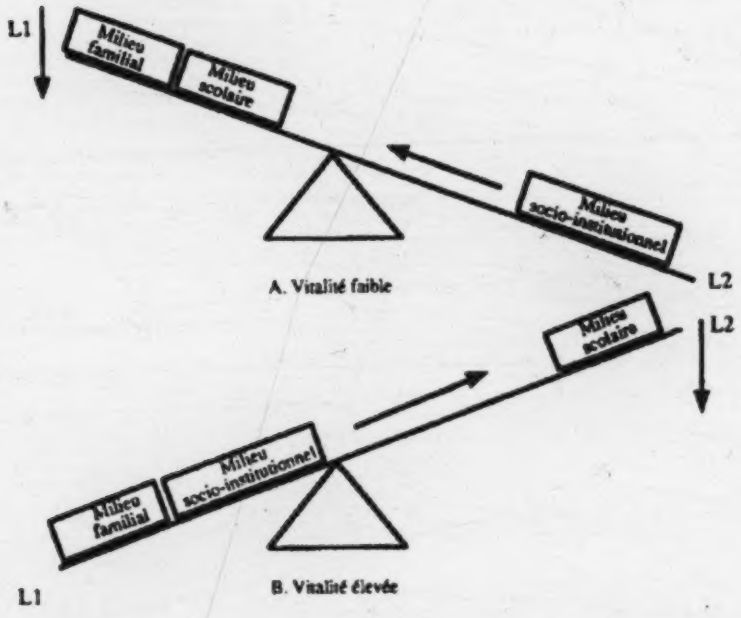
C'est pourquoi au bas du modèle de Landry et Allard (1988) on retrouve les différentes manifestations langagières. Un individu n'ayant pas l'occasion de parler sa langue maternelle, faute de capitaux ou de ressources, peut perdre sa langue maternelle et devenir dominant dans sa deuxième langue ; ceci est très souvent le cas en milieux fortement minoritaires, comme l'est l'Alberta pour les francophones.

2.11 Le modèle des balanciers compensateurs

Le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1988) précise la relation entre les milieux familial, socio-institutionnel et scolaire dans le développement du bilinguisme. La Figure 2 ci-dessous montre que plus la communauté a une vitalité faible, comme pour les communautés francophones en milieu anglo-dominant, plus les milieux familial et scolaire devront compenser cette faiblesse afin de maintenir la langue première. La famille et l'école ont la responsabilité de favoriser l'utilisation de la langue première.

L'inverse est vrai pour une communauté linguistique dont la vitalité est forte. Les contacts avec la langue seconde par le milieu scolaire et d'autres activités dans les milieux socio-institutionnel et familial sont nécessaires pour que l'individu puisse acquérir une langue seconde.

Figure 2 Le modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1988)



2.12 Le rôle de l'école française

« L'école française est la seule qui puisse amener la francophonie en milieu minoritaire à un haut développement de bilinguisme additif. »

-Steve Carey, 1987

La lutte pour l'obtention des écoles francophones au début des années 1980 et plus tard la lutte pour la gestion sont synonymes de la lutte pour la survie de la communauté francophone. La communauté francophone avait suivi de près les écrits de chercheurs comme Churchill et Desjarlais, Allard et Landry. On savait qu'il fallait mettre en place des mécanismes pour permettre aux enfants de la communauté d'accéder à un bilinguisme additif. Le premier de ces mécanismes devait forcément être l'école française. Des chercheurs (Landry et Allard, 1991 ; Desjarlais, 1989 ; McMahon et Levasseur-Ouimet, 1988 ; Tardif, 1990*b*) l'avaient identifiée comme le terreau fertile dans lequel la graine de la francophonie allait s'épanouir sinon, comme l'avaient démontré les recherches d'Allard et de Landry, la francophonie allait devoir composer avec les ravages de l'assimilation.

Dans les études commanditées par l'Association canadienne française de l'Alberta, on retrouve de nombreuses références à l'école française comme sauvegarde de la communauté. Dans une conférence adressée à la Faculté Saint-Jean le 13 octobre, 1983, M. Lionel Desjarlais affirme:

> *Nos écoles françaises dans bien des cas constituent pour bon nombre de nos élèves le seul milieu où ils trouvent une ambiance française. Elles constituent un rempart contre l'assimilation. ... Elle reste encore aujourd'hui le principal foyer de la résistance culturelle .*

L'école était vue comme institution privilégiée où l'on pouvait contrer les effets d'une société anglo-dominante et comme pourvoyeuse de la langue et de la culture francophones. Ce faisant, l'élève francophone se sentirait valorisé et ,serait en mesure de développer un concept de soi francophone et plus tard, de participer activement à l'épanouissement de sa communauté.

La recherche d'Allard et de Landry dans l'Ouest canadien (1991) réitère la nécessité de la scolarisation en français langue première :

> *« ...many francophones in western Canada did not have access to self contained French schools. With an increased control of their French schools, if they wish to develop additive bilingualism, francophone educators will need not only to focus on the teaching of the language but also to develop specific and highly dynamic programs that will foster strong personal beliefs in the value of French language and a strong ethnolinguistic vitality. » (Landry, Allard et Théberge, 1991, p. 909)*

Ce qui donne à l'école française sa spécificité, c'est une question de valeurs, de valeurs à transmettre, de valeurs à acquérir, de valeurs à maintenir et

d'ambiance à créer. L'école française encourage, en priorité, le développement de l'identité culturelle de ses élèves.

> *« ...l'éducation française est indispensable à l'épanouissement de la communauté franco-albertaine. Nous devons nourrir chez les jeunes francophones le désir de demeurer francophones, de préserver leur identité, leur héritage, leur culture, leur langue. » (Bourque et Tardif, 1990, p.14).*

Dans son document de base *Affirmer l'éducation en français langue première en Alberta : fondements et orientations*, le Bureau de l'éducation française présente son énoncé de mission pour l'éducation en français langue première.

> *L'éducation en français langue première a pour mission d'assurer la transmission et la vitalité de la langue et de la culture française, et de contribuer à la croissance et à l'épanouissement de la communauté francophone. Elle joue un rôle déterminant en fournissant à l'élève l'occasion de développer une identité francophone, un sens d'appartenance à la communauté francophone et d'acquérir les compétences requises pour le rendre apte à s'intégrer et à participer à l'épanouissement de sa communauté, de la société et du monde. (Alberta Learning, 2000, p. 12).*

Il est évident que les communautés minoritaires ont de grandes attentes de leurs écoles. Ni plus, ni moins, on s'attend à ce que les écoles reconstruisent ce que

le monde moderne a défait : la communauté, le village. L'école est-elle en mesure d'accomplir cette énorme tâche ?

2.13 Conclusion

Dans ce chapitre, le contexte scolaire francophone en Alberta a été clarifié en faisant référence au droit à l'éducation en français au Canada, aux facteurs démographiques de la francophonie en Alberta et au rôle de l'école francophone en milieu anglo-dominant.

De plus, les concepts théoriques tels que : la vitalité ethnolinguistique, la complétude institutionnelle, le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif, les hypothèses des seuils de compétence et de l'interdépendance ont été élaborés. Aussi, les modèles des déterminants du bilinguisme et des balanciers compensateurs formant la base de ce travail ont été expliqués.

Dans le chapitre trois qui suit, la méthodologie privilégiée pour ce travail de recherche sera présentée.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE

3.1 La nature de la recherche

Cette étude est une reproduction partielle d'une recherche faite par Rodrigue Landry et Réal Allard en 1988 - voir permission (Appendice A). Dans l' étude originale, les deux chercheurs ont sondé des élèves francophones dans des écoles prétendement « bilingues » ou « d'immersion » dans l'Ouest canadien. Parmi les sujets de leur étude, il y avait les élèves de la douzième année de trois écoles albertaines : l'école J. H Picard à Edmonton, l'école communautaire de Mallaig et l'école accueillant les élèves francophones dans la région de Bonnyville.

La recherche de Landry et Allard est qualifiée de quantitative. Elle «... vise à la vérification d'une relation proposée entre deux faits, c'est-à-dire à la confirmation ou à l'infirmation d'une hypothèse.» (Dagenais, 1991). À l'aide des nombreux instruments de recherche décrits ci-dessous, les chercheurs voulaient à analyser les rôles de l'école et de la famille par rapport au développement bilingue des élèves francophones de l'Ouest canadien.

3.2 Le processus précédant la recherche

Après avoir obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean (Appendice B) pour entreprendre cette recherche, j'ai dû obtenir la permission de mener un sondage auprès des élèves. En janvier 1998, j'ai contacté, par téléphone, les directions générales des trois conseils scolaires francophones en question et le responsable des projets du conseil scolaire non-francophone leur expliquant qui j'étais et ce que je voulais faire. Dans le cas des trois conseils scolaires francophones, des réponses favorables ont été reçues sauf une direction qui demandait le temps de consulter les conseillers scolaires en février avant de rendre une réponse définitive. J'ai alors fait parvenir une lettre de demande de collecte de données et un résumé de mon projet à chacun des responsables (Appendice C).

J'ai dû communiquer avec une deuxième personne contact au conseil scolaire non–francophone en mars pour obtenir la permission de faire ma recherche à cause d'une difficulté que la langue posait à la première personne contact. Chacun des conseils scolaires a accepté, mais certains sous conditions. Dans l'école A, au nord de la province, j'ai obtenu la permission de faire la collecte des

données auprès de la classe de onzième année seulement. À l'école B, au nord-est de la province, on m'a donné la permission d'interroger les élèves de la douzième année seulement. Dans les écoles C et D, deux écoles dans de grands centres urbains, j'ai pu tester les élèves des onzième et douzième années.

En février, j'envoyais ma lettre de demande et un résumé de ma recherche aux directions des deux conseils scolaires qui avaient accordé leur permission, ceci après avoir contacté chacune des directions par téléphone. Les 5 et 12 mars en matinée, je me rendais à l'école C pour administrer la première et la deuxième partie des questionnaires. Pour l'école B, les dates pour la cueillette des données étaient fixées pour les 26 mars et le 9 avril en matinée.

Ayant reçu une réponse affirmative du conseil scolaire A par téléphone en mars, j'ai pu fixer les dates du testing des élèves de l'école A pour les 5 et 6 mai. Comme le processus de demande de permission tardait pour l'école D, la direction de l'école D ne voulait pas permettre aux élèves de faire le sondage avant la nouvelle année scolaire. Je me suis donc rendue à l'école D les 15 et 16 septembre de la prochaine année scolaire.

3.3 Les instruments de mesure et les unités d'analyse

Dans cette section, les instruments de mesure, ainsi que les unités d'analyse développés par Landry et Allard utilisés intégralement pour reproduire cette étude, sont élaborés.

L'ensemble des instruments de mesure développés par Landry et Allard contient une variété de questionnaires et de tests qui sont administrés pour mesurer les nombreuses variables de l'étude. Au total, chaque élève répond à des questionnaires d'environ 66 pages en plus de deux tests de compétence linguistique (un test de closure en français et un en anglais) et un test d'aptitude intellectuelle non verbale. Chaque instrument est décrit brièvement. La description des questionnaire et des tests ci-dessous est tirée d'un article de Landry et Magord (1992, pp. 12-13).

Réseau interpersonnel de communication

Le questionnaire sur le réseau interpersonnel de communication permet d'établir des scores sur différents aspects des contacts linguistiques entre l'individu et d'autres personnes de son entourage. Les aspects suivants du réseau francophone et du réseau anglophone ont été retenus :

-La proportion : cette partie du questionnaire demande au répondant d'estimer la proportion de son réseau de contacts qui est francophone et la proportion qui est anglophone. Le réseau est constitué des personnes (francophones et anglophones) que l'élève a connues personnellement de son enfance jusqu'à présent, dans sa famille immédiate, parmi ses cousins et cousines, ses oncles et tantes, ses amis et amies, ses voisins et voisines, les élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles, ainsi que les personnes qu'il ou elle a connues lors d'activités sociales et culturelles. Les réponses étaient données sur une échelle de 9 points (1 = aucun, 5 = la moitié, 9 = tous).

-La fréquence de contacts : sur une échelle de 9 points [(1 = rarement (moins d'une fois par semaine), 5 = quatre ou cinq fois par semaine, 9 = très souvent (plusieurs fois par jour)], l'élève indiquait la fréquence de ses occasions de parler ou d'être en contact avec les membres de son réseau. Les catégories de membres du réseau étaient les mêmes que celles décrites ci-dessous :

3 *La qualité des contacts :* l'élève indiquait de façon générale combien agréables ou désagréables avaient été ses contacts avec les différentes catégories de membres de son réseau francophone et de son réseau anglophone. Les réponses étaient données sur une échelle de 9 points (1= très agréables, 5= neutres ou indifférents, 9= très agréables).

4 *La stabilité des contacts :* les questions de cette échelle demandaient à l'élève d'indiquer sur une échelle de proportion (1=aucun, 5= la moitié, 9= tous) le nombre de personnes pour chacune des catégories de membres de son réseau francophone et de son réseau anglophone avec lequel il ou elle avait pu maintenir un contact stable au cours des années. Un contact stable était défini comme un contact « maintenu pendant une longue durée (plusieurs années ou pendant toute la vie) ».

5 *Soutien éducatif en français et en anglais :* La mesure du soutien éducatif est constituée de deux échelles. La première mesure le degré d'enseignement reçu en français et en anglais de la maternelle à l'année scolaire actuelle. L'élève répond pour chaque année scolaire individuellement sur une échelle de 7 points (1 = enseignement donné exclusivement en anglais, 2 = tout en

anglais sauf un cours de français, 3 = la plupart des cours en anglais, 4 = la moitié des cours en anglais, 5 = la plupart des cours en français, 6 = tout en français sauf le cours en anglais, 7 = enseignement donné exclusivement en français). La deuxième échelle mesure l'ambiance française et anglaise de l'école. Six questions portaient sur la langue utilisée en dehors des cours lorsque les enseignants s'adressent aux élèves et lorsque les élèves se parlent entre eux, la langue du matériel scolaire, la langue des activités sportives et culturelles de l'école, les affiches de l'école et les messages envoyés aux parents et la proportion des élèves francophones et anglophones de la classe. Chaque question fut posée séparément pour chacune des années scolaires sur une échelle de 5 points ou 1 indique une ambiance totalement anglaise, 3 une ambiance bilingue et 5 une ambiance totalement francophone.

6 *Contacts linguistiques par les médias :* Sur une échelle de 9 points (1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours) l'élève indiquait la fréquence des contacts avec le français et l'anglais par l'intermédiaire d'une variété de médias, de son enfance jusqu'à maintenant. L'élève répondait pour 12 types de médias : télévision, radio, films ou cinéma, musique (chansons, disques), journaux, magazines ou revues, livres à la maison, pièces de théâtre et spectacles, panneaux routiers, enseignes à l'extérieur des magasins et des commerces, affiches et pancartes à l'intérieur des magasins et des commerces, annonces et messages envoyés par la poste.

7 *Compétence langagière cognitivo-académique :* La compétence en français et en anglais fut mesurée par des tests de closure (textes dans lesquels un mot sur 5 fut enlevé), chacun étant d'une longueur d'environ 325 mots et ayant respectivement 65 et 66 mots à trouver.

8 *Compétence orale en français et en anglais :* La compétence en communication orale fut mesurée par une échelle d'autoévaluation à partir de 12 situations de communication décrites à l'élève. Les situations de

communication variaient de simples (p. ex. demander un numéro de téléphone, passer une commande à un restaurant) à complexes (p. ex. discuter des avantages et des désavantages de la peine de mort). L'élève indiquait séparément pour le français standard et pour l'anglais standard, sa facilité à communiquer dans chacune des situations de communication 1 = très grande difficulté (très peu de communication possible), 5 = difficulté modérée, 9 = très grande facilité (communication facile et naturelle).

9 *Croyances concernant la vitalité des communautés francophones et anglophones :* Les scores de croyance concernant la vitalité des francophones et la vitalité des anglophones furent mesurées dans chaque cas par huit échelles se référant à huit types de croyance. Quatre de ces croyances sont dites « exocentriques » puisqu'elles sont des constatations de la vitalité telles que perçues par l'individu en se référant aux ressources des communautés. Les croyances exo-centriques mesurées se rapportent à la vitalité actuelle des communautés francophone et anglophone, à leur vitalité future, aux modèles sociaux qui utilisent les ressources des communautés et à la légitimité de la vitalité, c'est-à-dire celle qui devrait exister pour que les choses soient vraiment justes et équitables. Quatre autres croyances sont dites « ego-centriques » puisqu'elles touchent plus étroitement les sentiments et les dispositions personnels de l'individu. Celles-ci sont la valorisation personnelle que fait l'individu de la possibilité d'avoir accès à des ressources en français et en anglais, les sentiments d'appartenance de l'individu lorsqu'il fait usage de ses ressources, les sentiments d'efficacité de l'individu de pouvoir atteindre les objectifs personnels en utilisant ces ressources et les souhaits ou buts personnels de la personne concernant l'utilisation de ces ressources. Toutes les croyances furent mesurées sur des échelles de 9 points. Un score de 1 indique une croyance très faible et un score de 9, une croyance très élevée.

10 *Identité ethnolinguistique :* Un questionnaire mesurait sur une échelle de 9 points l'identité francophone et l'identité anglophone des élèves à partir d'une variété de perspectives : la culture, la langue, les ancêtres, les plans futurs,

l'éducation acquise, le groupe ethnique et le territoire. Un score de 1 indique une absence d'identification et un score de 9, une identité très forte.

11 *Le comportement langagier :* L'élève indiquait sur une échelle de 9 points (1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours) le degré d'utilisation de l'anglais et du français dans une variété de situations de la vie quotidienne. Ces situations (15) furent regroupées en six domaines : la famille, l'école, le réseau social (parenté, voisins, activités sociales et culturelles), les amis, les institutions (magasins, commerces et services communautaires) et les médias (télévision, radio, lectures, spectacles et musique).

12 *Aptitude intellectuelle non — verbale :* Puisque différents groupes scolaires peuvent provenir de milieux socio-économiques différents, l'aptitude non verbale des élèves fut mesurée afin de pouvoir tenir compte de cette variable lors de l'interprétation des données, notamment celles se référant à la compétence langagière. Cette aptitude fut mesurée par l'épreuve logique non verbale, un sous-test de la batterie des tests différentiels d'aptitude (Bennet, Seashore et Wesman, 1974).

13 *Scolarité et niveau occupationnel des parents :* L'échelle de Blishen et McRoberts (1982) fut utilisée pour encoder les occupations des parents des élèves (scores variant de 1 à 6). Le niveau de scolarité des parents fut mesuré sur une échelle de 7 points (1 = moins de sept années de scolarité, 7 = études au niveau de la maîtrise ou du doctorat). Les scores furent standardisés et normalisés sur la population des élèves de Rivière-du-Loup, (Québec) (moyenne = 50, écart type = 10,00). Une moyenne de 50,00 signifie un niveau de scolarité ou un niveau occupationnel des parents semblable à ceux de la population de Rivière-du-Loup.

3.4 Les répondants et le contexte des écoles

Cette recherche fait l'étude d'une population entière. Comme le titre du travail l'indique, le sondage porte sur les élèves des onzième et douzième années des écoles francophones homogènes de l'Alberta.

Il est intéressant à noter cependant, selon le dernier recensement de Statistiques Canada en 1996, que d'un total de 20 580 enfants d'âge scolaire ayants droit à l'éducation francophone en Alberta, seulement environ 3 000 élèves étaient inscrits dans des écoles francophones lors de la cueillette des données pour cette étude.

Quatre écoles ont été identifiées où le programme du secondaire était offert. Deux des écoles (A et B) sont situées dans des milieux ruraux au nord de la province tandis que les deux autres écoles (C et D) se trouvent dans de grands centres urbains.

Le contexte de l'école A

La ville où se trouve l'école A, a une population de 1 149 personnes dans une région du nord est de l'Alberta. Selon Allaire (1999), la région où se situe la ville

est celle qui « montre les teneurs francophones les plus élevées de la province » ... 57% de la population est francophone.

En matière d'économie, la région dépend des récoltes de céréales, de canola et de foins. La production du miel dépasse les 10 millions de livres chaque année. Il y a exploitation également d'huile et de gaz. L'extraction de sable et de gravier dans la région est une composante importante du secteur industriel non agricole. Établie en 1912, cette ville dessert une population d'environ 5 000 personnes. L'école accueille les niveaux de la maternelle à la douzième année. 240 élèves fréquentent l'école et 14 enseignants et enseignantes y travaillent. Elle est la première de deux écoles établies et gérées par un conseil scolaire francophone dans le nord de la province.

Le contexte de l'école B

L'école B se trouve dans une ville d'environ 5 000 personnes dans le nord-est de la province. Les francophones dans cette ville comptent pour 17% de la population. C'est une population composée d'une grande diversité ethnique.

L'agriculture et l'industrie de l'huile et du gaz forment la base économique de la région. La construction et les secteurs commercial et gouvernemental sont aussi importants dans la région.

L'école dessert 147 élèves de la maternelle à la douzième année. Seize enseignants et enseignantes y travaillent. Elle est parmi trois autres écoles d'un conseil scolaire francophone qui s'étend vers le centre-est de la province.

Le contexte de l'école C

La région métropolitaine où se trouve l'école C a une population d'environ 750 000 habitants dont environ 23 000 sont francophones. Appelée le « haut lieu de l'Alberta français » (Allard, 1999), cette ville contient la plus grande concentration de francophones de l'Alberta . Attirés par les occasions d'emploi et les services plus variés de la métropole , les francophones de cette ville se sont approprié un quartier bien à eux contenant un nombre d'institutions et de services en français. Forte en associations et organismes communautaires, la francophonie de ce centre urbain compte un grand nombre de « vieilles » familles francophones. C'est d'ailleurs ce fait qui la distingue de la francophonie de l'autre centre urbain où se trouve l'école D.

L'école C est l' une des cinq écoles francophones dans cette ville, est la seule à offrir le programme du secondaire, elle dessert 510 élèves de la 4e à la 12e années. L'école emploie 27 éducateurs et elle est parmi 8 autres écoles gérées par le plus grand conseil scolaire de la province. L'école C est située dans le quartier francophone de la ville en question.

Le contexte de l'école D

L'école D est située dans une ville d'environ 750 000 habitants. Ici, la population de francophones est d'environ 13 000. Selon Allaire (1999, p.177), « La prospérité des dernières décennies a amené une forte immigration. Le déménagement à cette ville de certains sièges sociaux et l'activité économique en général a attiré des francophones en plus grand nombre. » C'est la population de ce centre urbain qui connaît le taux de croissance le plus élevé de la province, et à cause de cela, la population francophone de cette ville est plus transitoire que celle de la ville C. De plus, les francophones de cette ville vivent dans des quartiers plus éclatés que ceux de la ville C.

Une autre école francophone (élémentaire seulement) gérée par un conseil scolaire public anglophone existe dans le centre urbain en question. L'école D

assure l'éducation de 645 élèves de la maternelle à la douzième année au moyen d'un personnel de 39 enseignants. L'école est logée dans le centre communautaire et éducatif francophone de cette ville.

Une note au sujet des écoles urbaines C et D

Bien que les écoles C et D partagent le statut d'écoles urbaines, il est important de noter que les communautés francophones de ces deux villes diffèrent considérablement. La communauté éducative francophone de l'école C est enracinée dans la ville depuis très longtemps tandis que la communauté francophone de l'école D est plus nouvelle et plus multidimensionnelle (voir référence à Stebbins, p. 115). Les francophones qui habitent l'école D sont là depuis moins longtemps et proviennent d'une plus grande variété de pays que ceux de la ville C. Ces différences fondamentales sont à noter parce que, malgré le fait que les deux écoles soient regrouper sous la rubrique « milieu urbain », les deux milieux diffèrent beaucoup l'un de l'autre.

Une note sur les écoles rurales et les écoles urbaines

Il est également important de noter que les conditions dans lesquelles l'établissement des écoles francophones ont eu lieu dans le milieu rural et dans le milieu urbain était très différent.

Dans le milieu rural, l'ouverture des écoles francophones s'est fait dans un atmosphère conflictuel. Certains francophones croyaient que l'école bilingue existante répondait très bien aux besoins des francophones alors que d'autres revendiquaient pour l'école francophone comme seul moyen d'assurer l'épanouissement de la langue et de la culture françaises. Des voisins et des membres de la même famille se trouvaient sur différents côtés de la question. Ce milieu hostile a obligé les gens de prendre position publiquement et d'afficher leur identité.

Dans le milieu urbain, l'ouverture de l'école francophone s'est fait dans un atmosphère plus consensuel. S'il y avait des hostilités, c'était plutôt entre les anglophones fréquentant les écoles « bilingues » et les francophones qui revendiquaient leur propre école. Le milieu urbain a facilité la transition étant donné les grands nombres et les grandes distances géographiques entre les gens.

3.5 Les modalités de participation à la recherche

Taux de participation

Le tableau suivant représente le nombre d'élèves sondés par rapport au nombre d'élèves inscrits au total dans une école francophone au moment du testing.

Tableau I

Pourcentage de permission reçue pour sonder les élèves au total

	Élèves en 11e année	**Élèves en 12e année**
Pourcentage de permission reçu pour sonder	77 %	83 %

Comme le Tableau 1 l'indique, la chercheuse a obtenu la permission d'interroger 77% du total des élèves en 11e année et 83% du total des élèves en 12e année des écoles francophones en Alberta. La raison pour laquelle nous n'avons pas pu interroger tous les répondants possibles est principalement dû au manque de consentement des conseils scolaires.

Tableau II

Taux de participation des élèves par école

École	**Élèves en 11e année**		**Élèves en 12e année**	
	N	**Élèves Sondés**	**N**	**Élèves Sondés**
École A	21	20	19	0
École B	4	0	12	9
École C	45	29	27	23
École D	18	16	9	8
Taux de participation		**74 %**		**60 %**

Absence des répondants

Comme le Tableau II l'indique, tous les élèves approuvés pour la recherche

n'ont pas participé au sondage. Pour diverses raisons , certains élèves n'étaient pas à l'école au moment du testing, d'autres étaient à l'école mais étaient en temps libre et n'ont donc pas pu être rejoints. Ceci était surtout le cas pour plusieurs des élèves de la 11e année de l'école C (9). D'autres élèves aux écoles B et C faisaient partie d'un voyage organisé par l'école au moment du sondage.

3.6 Le déroulement de l'administration des outils de sondage

Tout d'abord, avant que je n'arrive dans l'école pour l'administration des tests et des questionnaires, je demandais aux enseignants et à la direction de ne pas dévoiler le sujet de ma recherche aux étudiants. Je croyais bon que les élèves en sachent le moins possible à propos de la nature de ma recherche, car je ne voulais pas biaiser leurs réponses. J'acceptais cependant, et pour toutes les classes, de répondre à toutes leurs questions une fois le sondage terminé.

À l'arrivée dans les locaux où je faisais la cueillette des données, je me présentais comme étudiante à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean. Je les remerciais de bien vouloir participer à ma recherche, sachant qu'ils pouvaient refuser de le faire s'ils ne voulaient pas y participer. J' indiquais qu'ils auraient

trois tests/questionnaires à compléter et que, pour être valable et utile à la recherche, chaque questionnaire et test devait être répondu avec une honnêteté complète. Il ne s'agissait pas de répondre comme on pense que l'on devrait, mais plutôt de répondre selon ses croyances, ses opinions, son vécu. Je mettais l'accent sur le fait que le travail était fait individuellement et qu'en terminant un questionnaire/test, ils devaient simplement attendre les prochaines directives. On devait rester sur place jusqu'à la fin de la ou des périodes allouées pour la recherche. Personne n'avait le droit de quitter la salle avant la fin du temps alloué.

L'administration des questionnaires et des tests a été faite selon les recommandations du chercheur principal. Il y a eu deux rencontres en face à face avec Rodrigue Landry pour clarifier les questions concernant l'administration des instruments de mesure.

Étant donné le temps nécessaire pour administrer les six parties du sondage (trois périodes de 50 minutes), le testing s'est fait en deux parties :

Tableau III

Première partie du testing

Nom du questionnaire/test	Temps alloué pour compléter
1. Test de logique non verbale	25 minutes*
2. Test de closure en français	20 minutes
Questionnaire : « Les cinq »	
3 Réseau de communication par les médias	Pas de limite
b) Autoévaluation de la compétence en communication orale	Pas de limite
c) Degré d'utilisation du français et de l'anglais	Pas de limite
d) Identité ethnolinguistique	Pas de limite
e) Soutien éducatif en français et en anglais	Pas de limite

Tableau IV

Deuxième partie du testing

Nom du questionnaire/test	Temps alloué pour compléter
Test de closure en anglais	20 minutes
Questionnaire C.E.V.E.L	Pas de limite
Questionnaire : Réseau interpersonnel de communication	Pas de limite

Généralement, les questionnaires et les tests sont administrés en 150 minutes. Pour chacune des écoles, la longueur des périodes variait, mais dans tous les cas sauf un, les élèves ont eu suffisamment de temps pour compléter la tâche assignée.

Dans chacune des écoles, le testing était étalé sur deux jours. À l'exception du test d'aptitude intellectuelle (25 minutes) et des tests de closure (20 minutes chacun), les élèves pouvaient répondre aux questionnaires à leur rythme. À l'école A, la première partie du testing a été administrée dans la bibliothèque de

13 h à 14 h 20 sans interruption ; la deuxième partie a eu lieu dans une salle de classe de 10 h à 11 h 20.

À l'école B, la première et la deuxième parties du testing a eu lieu dans la même salle de classe et chaque fois de 8 h 50 à 10 h 20 sans interruptions.

À l'école C, la première et la deuxième parties du testing avec les élèves de la douzième année ont eu lieu dans une salle de classe de 8 h 45 à 10 h 13. Les élèves de la onzième année, parce qu'ils étaient plus nombreux, ont répondu aux questionnaires dans la cafétéria de l'école de 10 h 28 à 12 h.

À l'école D, les élèves des onzième et douzième années étaient regroupés dans la même salle de classe pour les deux parties du testing, chaque fois de 8 h 50 à 10 h 30.

Pendant que les élèves faisaient les tests ou remplissaient les questionnaires, la chercheuse circulait, répondant à des questions au besoin et écrivant ses observations et impressions dans un journal.

Après l'achèvement de chacun des instruments, je demandais aux élèves de les passer à l'avant de la rangée. De la même manière, les instruments leur étaient distribués. Les élèves qui tardaient à terminer un questionnaire le mettaient de côté et procédaient à la prochaine épreuve.

3.7 Le rôle de la chercheuse sur les lieux

Lors de l'administration des questionnaires et des tests, j'ai pris des notes quant à mes observations sur les répondants. Le premier instrument de mesure - l'épreuve logique non verbale - a été fait aisément par la majorité des élèves une fois les directives expliquées. Certains étaient inquiets en apercevant le test mais se calmaient au fur et à mesure qu'ils progressaient. Généralement, tous les groupes étaient mal à l'aise face aux défis du test de closure en français. Ici, j'ai noté de la frustration, c'est nettement un exercice qu'ils n'ont pas aimé.

Le troisième instrument administré lors de la première session est le test qu'on appelle « Les 5 » (réseau de communication par les médias, autoévaluation de la compétence en communication orale, degré d'utilisation du français et de l'anglais et identité linguistique). Les élèves étaient un peu fatigués suite à l'épreuve logique et le test de closure mais l'intérêt a été soutenu jusqu'à la fin de l'exercice. La majorité des élèves ont terminé l'ensemble des tests de la première partie avant que le temps alloué ne soit écoulé.

Pour la deuxième partie du testing, les élèves savaient à quoi s'attendre; il régnait donc une atmosphère moins tendue. Ils ont abordé le test de closure en

anglais avec un peu de trépidation, mais l'ont trouvé plus facile que celui en français. Ils ont regardé le C.E.V.E.L. comme un défi à entreprendre puisqu'il comprend 29 pages. Ils ont terminé et celui-ci et le RICL à l'intérieur du temps alloué, mais avec beaucoup de fatigue. Leur commentaire était : « On nous pose toujours les mêmes questions ! »

Dans le cas des deux écoles B et C, il y eut une période d'une à deux semaines entre l'administration de la première et de la deuxième session de collecte de données. Les élèves des écoles A et D ont été testés sur deux matins consécutifs. J'ai remarqué que les élèves qui ne m'avaient pas vue depuis une semaine ou deux paraissaient mieux disposés à répondre au deuxième ensemble de questionnaires. Les élèves des écoles A et D semblaient avoir plutôt hâte de finir l'ensemble du testing.

3.8 La contamination des résultats

Le cas de l'école D

Puisque la chercheuse a dû faire plusieurs démarches auprès du conseil scolaire et de la direction d'école pour obtenir la permission de faire de la recherche dans

cette école, le processus a été ralenti. La permission ne fut accordée qu'en mai. La direction d'école ne voulait pas que les élèves soient « dérangés » en période d'examens. La cueillette de données a donc été remise au mois de septembre 1998.

La chercheuse est consciente du fait que le moment où l'administration des questionnaires et des tests est faite joue un rôle assez important dans la disposition des élèves et conséquemment, sur la façon de répondre aux questions posées. Les élèves de l'école D étaient en début d'année scolaire alors que les élèves des trois autres écoles se trouvaient plutôt en fin d'année scolaire (mars à mai). La chercheuse a fait les observations suivantes les 15 et 16 septembre lors de l'administration des questionnaires à l'école D. Lors de la première session, les élèves étaient bavards tout au long du testing. Le fait que plusieurs élèves sont arrivés en retard à cause des longues distances parcourues pour arriver à l'école a rendu plus difficile l'établissement d'une atmosphère propre à la concentration. Étant donnée que c'est la deuxième semaine de l'année scolaire, la dynamique de classe est encore à établir. Ils font le travail demandé, mais avec beaucoup de distraction.

La présence de deux élèves plutôt nerveux a causé un déséquilibre dans la classe. L'un d'eux en particulier, avait un comportement inapproprié. Il vocalisait sa frustration à haute voix, passait des commentaires désobligeants et dérangeait les autres. Le deuxième élève était plus discret dans l'expression de sa frustration. Il semblait trouver l'exercice un surcroît de travail et l'expression visuelle de son mécontentement était évidente. La chercheuse est intervenue auprès des deux élèves, leur donnant le choix d'abandonner la participation à la recherche. Dans les deux cas, les élèves ont voulu continuer.

La chercheuse est de l'avis que les conditions dans lesquelles les élèves travaillaient auraient pu produire des résultats contaminés. Les résultats, cependant, ne confirment pas cette crainte.

3.9 Questions de généralisabilité, de validité et de fiabilité des résultats

Généralisa bilité des résultats

Étant donné que 74 % des élèves de la onzième année et 60 % des élèves de la douzième année des écoles franco-albertaines ont participé au sondage et que les répondants proviennent de deux milieux ruraux et de deux milieux urbains

différents, nous avons une base de mesure suffisante pour permettre une description assez représentative de la population entière des élèves en 11e et en 12e années des écoles franco-albertaines.

Validité

Au niveau de la validité, puisque l'étude proposée est une reprise de ce qui a déjà été fait avec succès à plusieurs reprises (les chercheurs principaux ont les questionnaires et tests de quelque 5 000 répondants en banque). Les coefficients alpha de consistance interne des échelles utilisées sont tous supérieurs à 0,80. Il n'a fallu donc, que s'assurer de suivre de près la procédure établie par les chercheurs principaux en consultation avec le concepteur de la recherche pour assurer la validité de cette dernière. Deux rencontres ont eu lieu entre le chercheur principal et la chercheuse au courant desquelles le processus d'administration des instruments de mesure a été décrit.

Fiabilité

Étant donné que le contexte de l'éducation française était très différent en 1988 comparée à ce qu'il était en 1998, on ne peut pas supposer que les résultats des deux recherches, 1988 et 1998, seront les mêmes. D'ailleurs, le fait que les contextes soient aussi différents est en quelque sorte l'objet de cette étude. Le

but est de savoir si le changement du contexte de l' éducation française, c'est-à-dire, l'école francophone pour francophones plutôt que éducation française dans une école d'immersion (ou bilingue) pour anglophones et francophones, fait une différence au niveau de la description de la vitalité ethnolinguistique des élèves au niveau secondaire.

3.10 Conclusion

Ce chapitre dresse le portrait du contexte des écoles et des répondants de cette recherche. Deux écoles rurales et deux écoles urbaines ont servi de lieux de cueillette des données auprès des élèves des 11e et 12e années. Aussi, une description est faite du processus menant à l'enquête et des méthodes utilisées dans la cueillette et dans l'analyse des données pour interroger les répondants. Les questionnaires et les tests utilisés pour interroger les élèves sont décrits et, une discussion pour démontrer la généralisabilité, la validité et la fiabilité des résultats est entamée.

Le chapitre quatre traite des résultats de la recherche.

CHAPITRE QUATRE

RÉSULTATS

4.1 L'analyse des données

Les sondages et tests complétés ont été envoyés au bureau du concepteur de la recherche, M. Rodrigue Landry à Moncton pour analyse. Les données ont été rentrées dans un ordinateur par la suite, puis codées et analysées à partir du programme SPSS (1988).

4.2 L'interprétation des données

La présente étude avait pour but de comparer les deux cohortes d'élèves sur le degré de francité de leur vécu langagier et de leur développement psycholangagier. L'interprétation des données se fait donc en observant les valeurs numériques présentées dans les tableau et une extrapolation des tendances générales est faite.

Pour l'ensemble des variantes, le nombre de participants, dans chaque cas est normalement :

Tableau V

Nombre de participants

Année	Urbain	Rural
1988	36	74
1998	23	29

Les différences en N varient très rarement des nombres indiqués ci-dessus. S'il y a variation, la différence n'est pas plus d'un participant en moins pour une variante.

Dans la présente étude, certaines variantes ont été exclues de la discussion pour une de deux raisons. Premièrement, les tableaux indiquant les données pour une variante en anglais représentent le complément du tableau en français ont été exclus. Par exemple, les tableaux traitant du degré d'utilisation de l'anglais (avec la famille, avec les amis et amies, avec le réseau social, avec les médias, dans les institutions et avec les autres élèves à l'école) sont exclus parce que les valeurs qu'on retrouve à l'intérieur de ces tableaux sont normalement (mais pas nécessairement) le complément des valeurs que l'on retrouve dans les tableaux traitant du degré d'utilisation du français. Ces

tableaux n'ont pas été jugés essentiels à la description de la vitalité ethnolinguistique francophone des élèves.

Deuxièmement, les variables sur le niveau d'occupation des parents et les résultats du test logique non-verbal n'ont pas été inclus parce qu'ils n'ont pas été jugés nécessaires à l'objectif de l'étude qui est de dresser le portrait de la vitalité ethnolinguistique des élèves des 11e et 12e années des écoles francophones en Alberta en 1988 comparativement à celui de la cohorte d'élèves sondée en 1988 par l'équipe Landry et Allard.

La présentation des données dans ce chapitre suit la séquence présentée dans le modèle des déterminants du bilinguisme de Allard et Landry (p.10). Il y a trois domaines sur lesquels la cueillette de données a été faite :

1. le domaine sociopsychologique, où on examine le réseau individuel de contacts linguistiques;

2. le domaine psychologique, où les données portent sur l'aptitude et la compétence linguistique, les croyances exo-centriques et égo-centriques vis-à-vis les communautés francophone et anglophones ainsi que l'identité;

3. le domaine du comportement langagier, c'est-à-dire le degré d'utilisation de la langue française dans différentes sphères de la vie quotidienne.

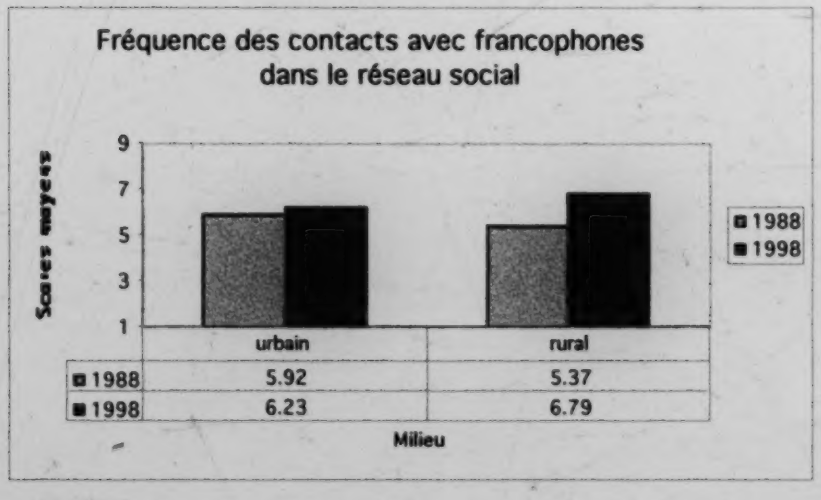
4.3 Les données au niveau sociopsychologique

4.3.1 Le réseau interpersonnel de communication

Le questionnaire sur le réseau interpersonnel permet d'obtenir des scores sur différents aspects des contacts linguistiques d'un individu avec son entourage. On explore la proportion et la fréquence de contacts avec francophones et anglophones dans différents domaines du réseau, tels que : la famille, les amis, les autres élèves à l'école, etc.

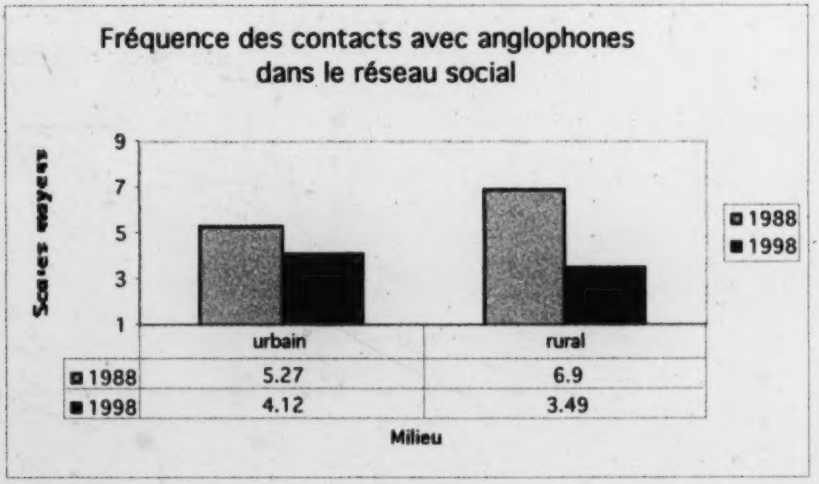
Pour l'ensemble des données sur les contacts interpersonnels, les valeurs pour les quatre variables présentées sont : 1 = aucun, 5 = la moitié, 9 = tous.

Tableau VI



Le Tableau VI indique que, dans les deux cas, la fréquence de contact avec les francophones dans les milieux urbain et rural a augmenté depuis 1988. On remarque cependant que la hausse de contacts a été plus remarquable dans le milieu rural que dans le milieu urbain. Le milieu rural démontrait, en 1988, un taux de contact considérablement moins élevé que celui du milieu urbain. En 1998, le milieu rural connaît davantage de contacts avec des francophones dans le réseau social.

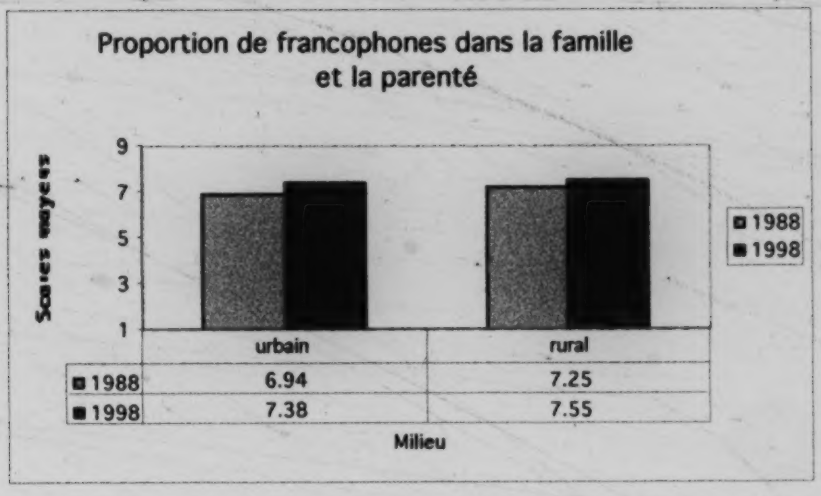
Tableau VII



Dans le Tableau VII, ci-dessus, on remarque que l'inverse est vrai pour la fréquence des contacts avec les anglophones dans le réseau social. Les deux milieux ont connu des baisses. Cette baisse est d'autant plus marquée dans le milieu rural, une baisse d'environ 31%, ce qui représente la moitié des contacts avec les anglophones en milieu rural en 1998 qu'il y avait eus en 1988. En milieu urbain, la différence est d'environ 3%. Pour cette variable, les deux milieux se comportent différemment.

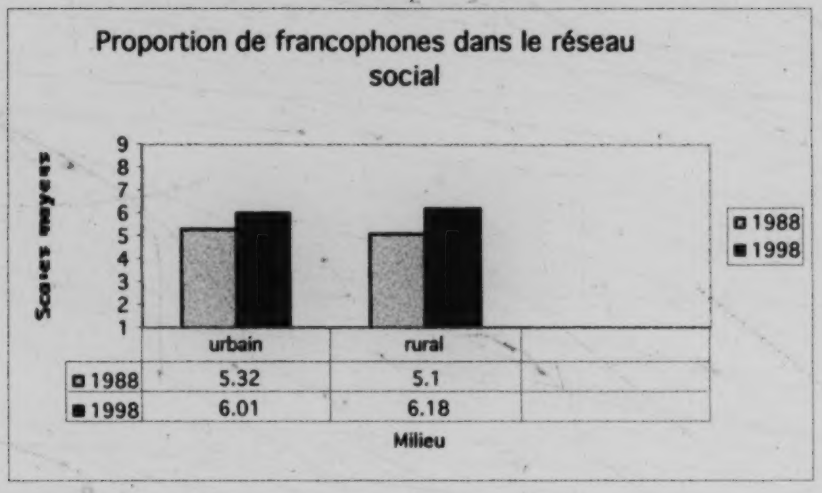
Dans les deux cas, le contact avec les anglophones dans le réseau social a diminué. La diminution est plus importante en milieu rural, le contact ayant diminué de 50%. En milieu urbain, le contact a diminué légèrement de la moitié des contacts avec anglophones à moins de la moitié.

Tableau VIII



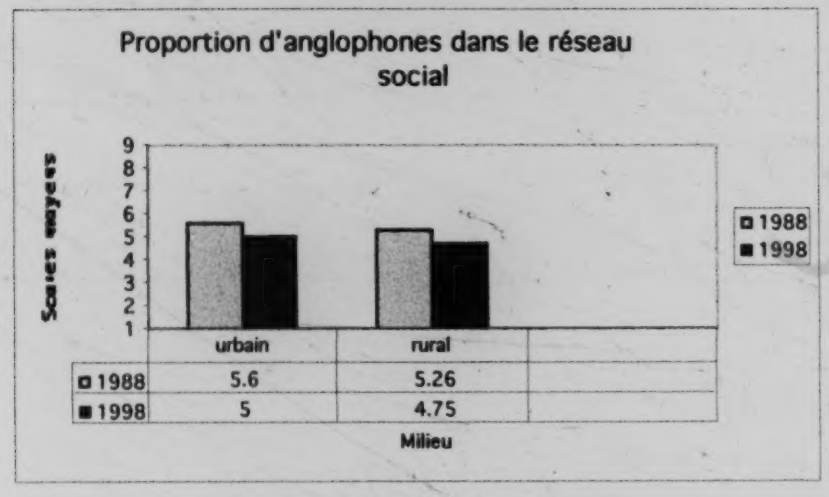
Le Tableau VIII montre que le milieu urbain a connu une hausse légèrement plus importante dans la proportion de francophones dans la famille et dans la parenté que le milieu rural. Le changement est moins remarquable en milieu rural bien que celui-ci représente également une hausse dans la proportion de francophones dans la famille et dans la parenté et démontre une proportion légèrement plus élevée que celle du milieu urbain en 1998.

Tableau IX



L'augmentation dans la proportion de francophones dans le réseau social démontré par le Tableau IX est considérable pour les deux milieux. On remarque encore que l'augmentation est plus dramatique pour le milieu rural.

Tableau X



Selon le Tableau IX, il y a une hausse de francophones dans le réseau social. Le Tableau X indique, par contre, une baisse dans la proportion d'anglophones dans le réseau social. La proportion d'anglophones dans les deux cas a baissé d'environ un demi-point pour les deux milieux. La proportion d'anglophones était légèrement plus basse dans le milieu rural.

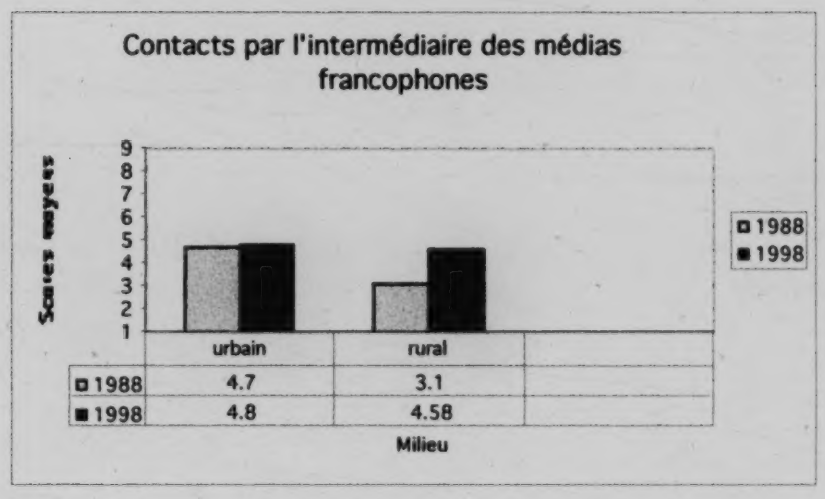
4.3.2 Les contacts linguistiques par les médias

Dans cette partie du questionnaire, on cherche à connaître la fréquence des contacts des élèves avec le français par l'intermédiaire d'une variété de médias à partir de leur enfance jusqu'au moment présent. Les types de médias incluent

la télévision, les journaux, l'affichage commercial, le théâtre, la musique, etc. La notation pour la partie sur les contacts linguistiques par les médias doit être interprétés de la façon suivante :

Sur une échelle de 9 points : 1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours.

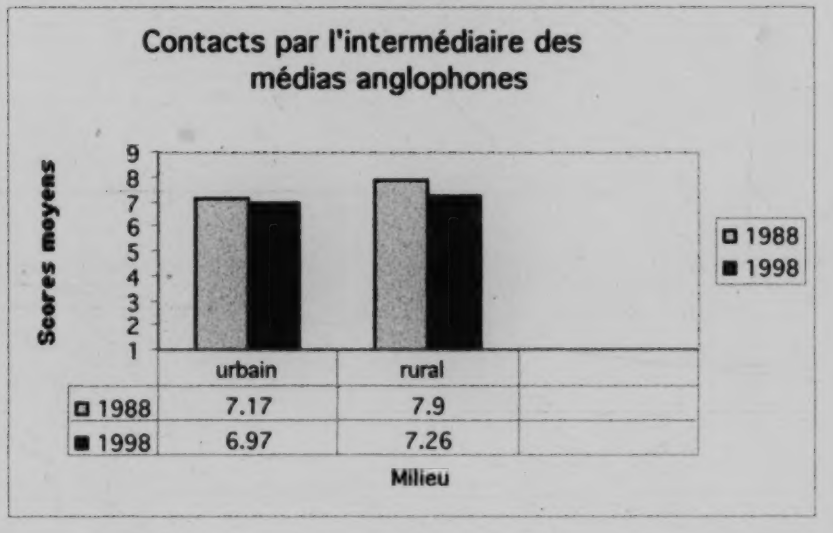
Tableau XI



Il est évident, en regardant le Tableau XI, que les élèves francophones en Alberta ne se prévalent pas, de manière générale, des médias francophones. On remarque une hausse importante en milieu rural de contacts avec les médias francophones. En 1988, ils disaient avoir un contact « rare » avec les médias francophones, tandis qu' en 1998, la valeur reportée se rapproche à « de temps

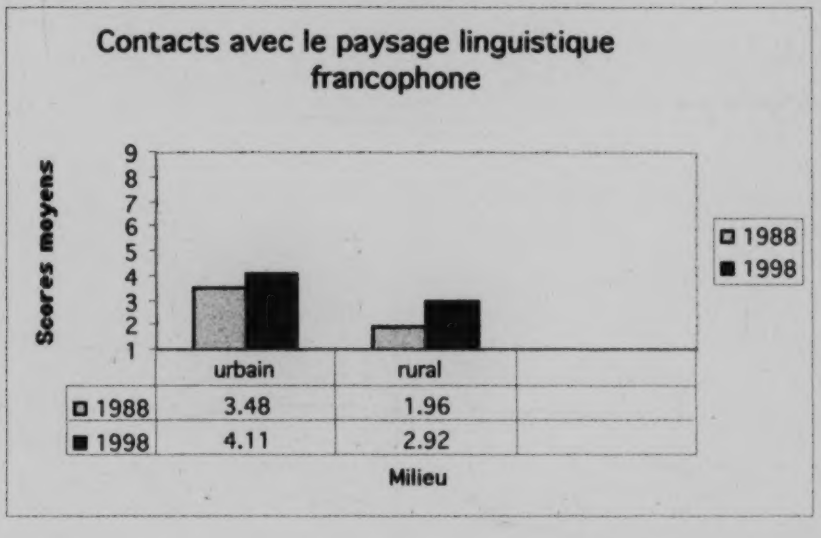
en temps ». Même avec cette hausse importante, ils ont toujours moins de contacts avec les médias francophones que leurs homologues en milieu urbain. Le changement pour le milieu urbain est presque négligeable.

Tableau XII



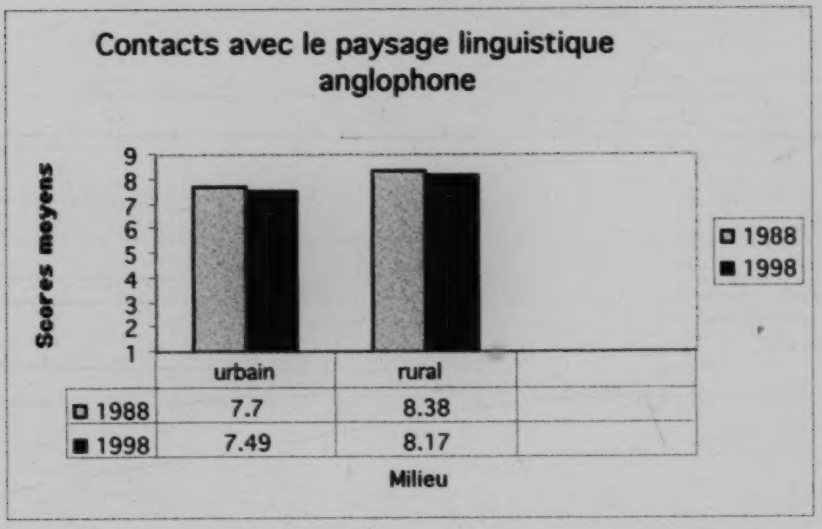
Le Tableau XII confirme que les élèves francophones ont davantage contact avec les médias anglophones que les médias francophones. Bien que les contacts avec les médias anglophones aient diminué légèrement, les élèves de façon générale, ont contact « souvent » avec les médias anglophones. Encore, la diminution fut plus grande entre 1988 et 1998 en milieu rural.

Tableau XIII



Le paysage linguistique comprend l'affichage commercial et public ainsi que les panneaux routiers. Le Tableau XIII indique clairement que les élèves francophones en Alberta n'ont pas beaucoup de contact avec le paysage linguistique francophone. En milieu urbain, en 1988 et en 1998, il y a davantage d'affichage en français qu'en milieu rural. La valeur pour cette variable en 1998 pour le milieu rural est « rare » , alors qu'en milieu urbain, la valeur se rapproche de « de temps en temps ». Dans les deux milieux, il y a eu augmentation de cette variable. L'augmentation est plus importante dans le milieu rural mais la valeur pour 1998 est plus élevée dans le milieu urbain.

Tableau XIV



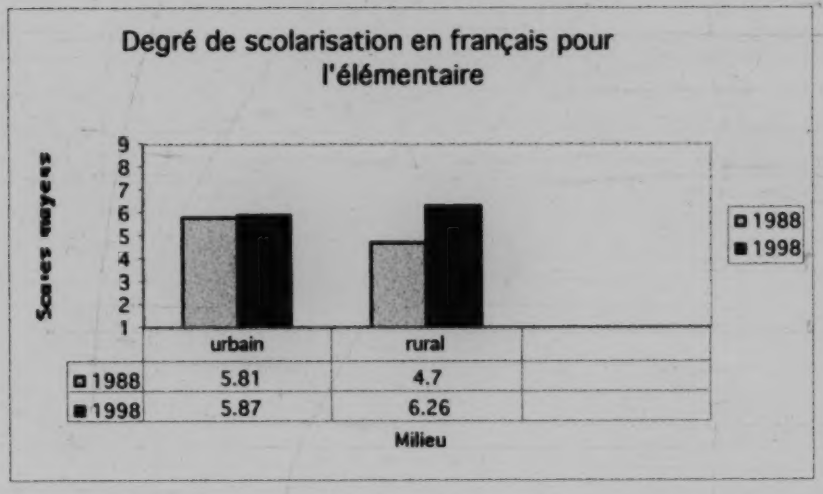
Pour cette variante, les contacts demeurent presque stables. Les diminutions sont presque négligeables dans les deux cas. La baisse est d'environ ,2 dans les deux milieux. En milieu rural, cependant, les élèves disent avoir plus de contact avec le paysage linguistique anglophone que leur homologues urbains.

4.3.3 Le soutien éducatif en français et en anglais

On mesure le soutien éducatif selon deux échelles : 1) le degré d'enseignement reçu en français et 2) l'ambiance française à l'école. Le soutien éducatif est mesuré à partir de la maternelle jusqu'au moment présent. Pour l'ensemble de ces variantes, les valeurs sont les suivantes :

1 = tout l'enseignement se donnait en anglais;
2 = tout l'enseignement se donnait en anglais à l'exception du cours de français;
3 = la plupart de l'enseignement se faisait en anglais;
4 = environ la moitié de l'enseignement se donnait en français et la moitié en anglais;
5 = la plupart de l'enseignement se donnait en français;
6 = la plupart de l'enseignement se donnait en français à l'exception du cours d'anglais;
7 = tout l'enseignement se donnait en français;
8 = autre ou ne s'applique pas.

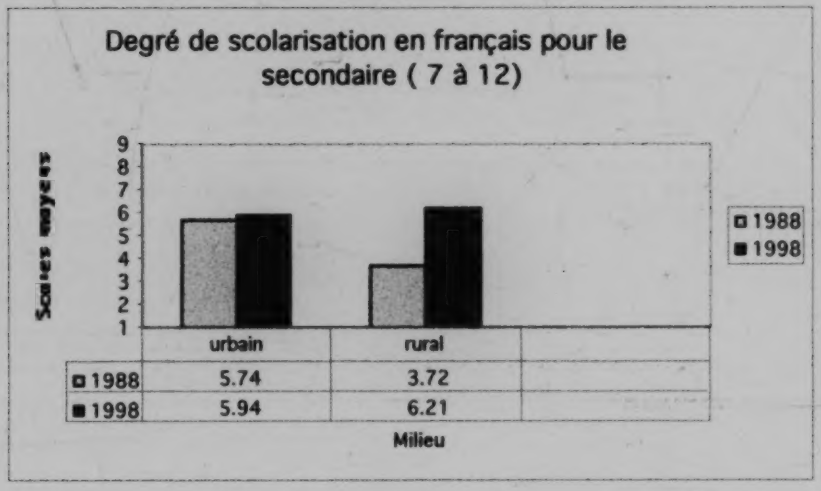
Tableau XV



Le degré de scolarisation pour le milieu urbain est resté plutôt constant, les élèves choisissant la description «la plupart de l'enseignement se faisait en français à l'exception du cours d'anglais ». Dans le milieu rural, l'enseignement

en français à l'élémentaire a augmenté considérablement. En 1988, le milieu rural enseignait nettement moins en français que le milieu urbain et, en 1998, il y a légèrement plus d'enseignement en français en milieu rural.

Tableau XVI

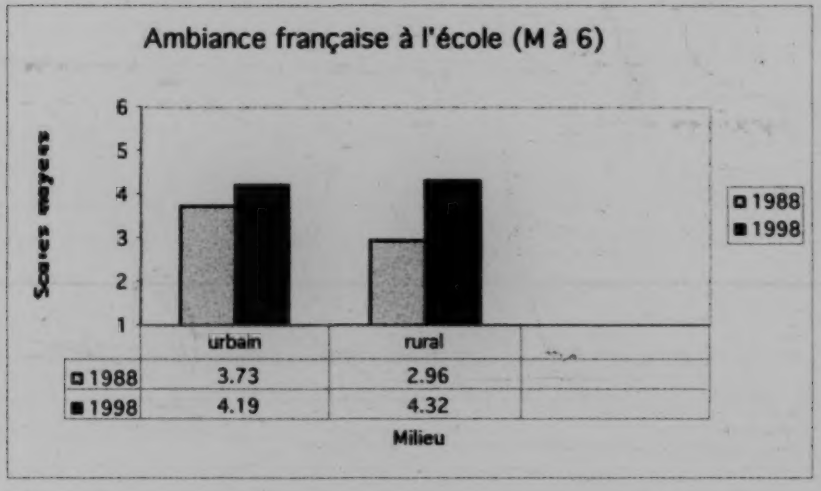


Pour ce qui est du taux de scolarisation en français au secondaire, il y a une très légère augmentation entre 1988 et 1998 dans le milieu urbain. Ce qui est le plus remarquable c'est l'augmentation de la scolarisation en français au secondaire dans le milieu rural. On est passé de « la moitié des cours enseignés en français » à plus que « la plupart des cours enseignés en français ».

Pour l'ensemble des données sur l'ambiance française à l'école, les valeurs sont les suivantes :

1 = toujours l'anglais
2 = la plupart du temps anglais
3 = environ également l'anglais et le français
4 = la plupart du temps français
5 = toujours le français
6 = autre ou ne s'applique pas

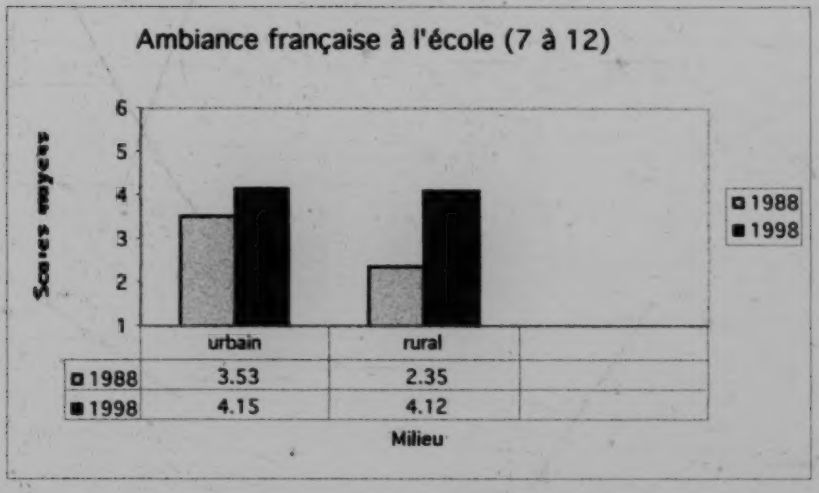
Tableau XVII



Le Tableau XVII indique une augmentation importante dans les deux milieux au niveau de l'ambiance française à l'élémentaire. L'augmentation est plus dramatique en région rurale allant de « environ également le français et l'anglais » à un peu plus que « la plupart du temps en français ». En 1998, en

région rurale, l'ambiance française est légèrement plus élevée qu'en milieu urbain.

Tableau XVIII



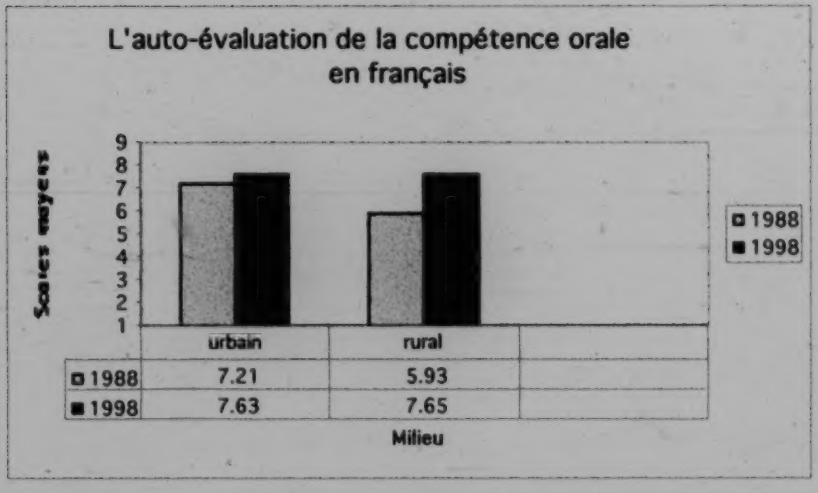
Dans l'ensemble de l'analyse de cette variante, l'augmentation entre 1988 et 1998 est significative. L'augmentation est plus remarquable dans le milieu rural : on y observe une différence de presque 2 points. La perception des élèves a évolué de « ambiance la plupart du temps en anglais » à « la plupart du temps en français ». La différence est moins marquée dans le milieu urbain, car le point de départ était nettement plus élevé qu'en milieu rural.

4.4 Les données au niveau psychologique

4.4.1 Aptitude et compétence en français et en anglais

Pour l'ensemble des variables concernant l'auto-évaluation de la compétence en communication orale, les valeurs sont les suivantes : 1 = Très grande difficulté, 5 = difficulté modérée, 9 = très grande facilité

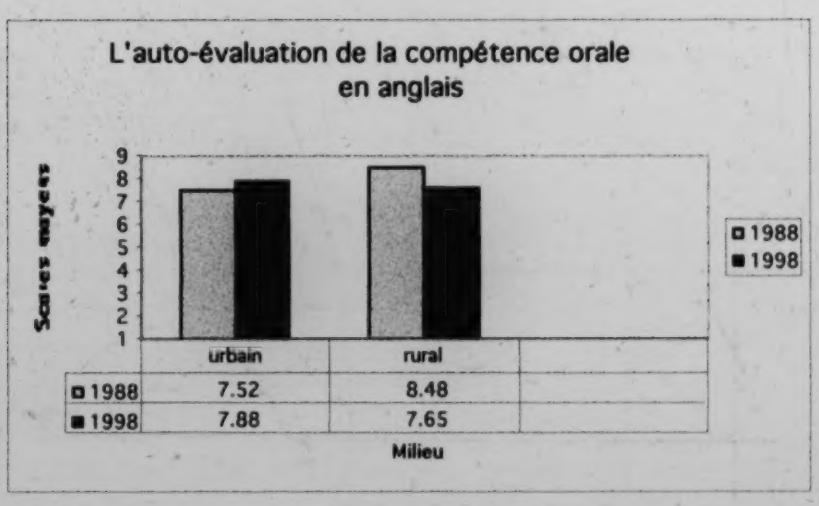
Tableau XIX



Les données pour cette variante ont un haut degré de signification . Les augmentations évidentes sont importantes à tous les niveaux. L'ensemble des

élèves se sentent nettement plus compétents en français en 1998 qu'ils ne se sentaient en 1988.

Tableau XX

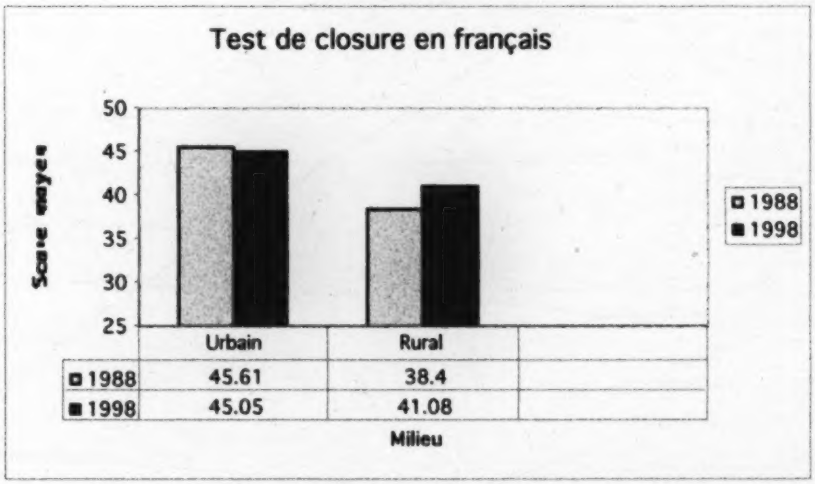


Les élèves des milieux urbain et rural se comportent différemment pour cette variante. En milieu urbain, il y a eu une augmentation dans l'auto-évaluation de la compétence en anglais, bien qu'elle soit très faible; et en milieu rural, il y a eu diminution dans l'auto-évaluation de leur compétence en anglais. Remarquez qu'en 1988, les élèves se disaient plus compétents en anglais que leurs homologues urbains; en 1998, l'opposé est vrai.

Les tests de closure

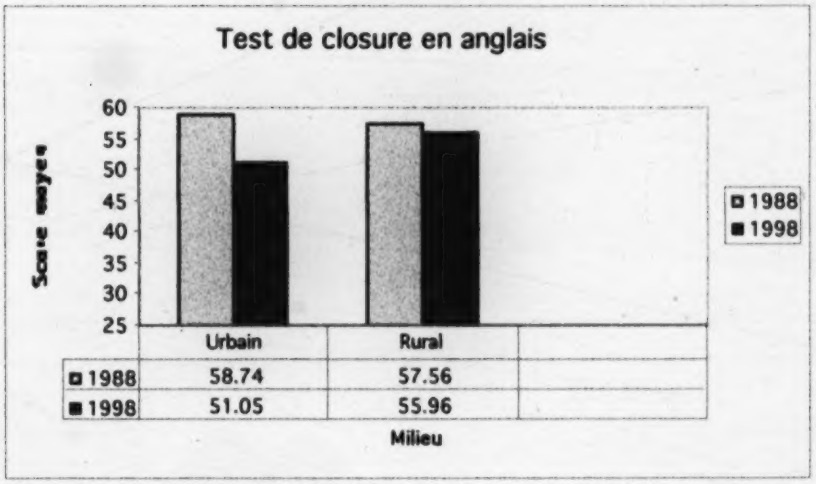
Les scores des tests de closure sont standardisés à partir de normes unilingues. La norme du test français est calculée à partir des scores obtenus par des élèves de Rivière-du-Loup, au Québec. La norme du test anglais est calculée à partir des scores obtenus par les élèves du programme anglophone régulier du district scolaire 15 à Moncton, au Nouveau Brunswick. Dans les deux cas, la norme a été fixée à 50. Un score de 50 en français et un score de 50 en anglais indiquent donc une performance semblable à la moyenne obtenue par les groupes normatifs anglophone et francophone respectivement.(Landry et Magord, 1992)

Tableau XXI



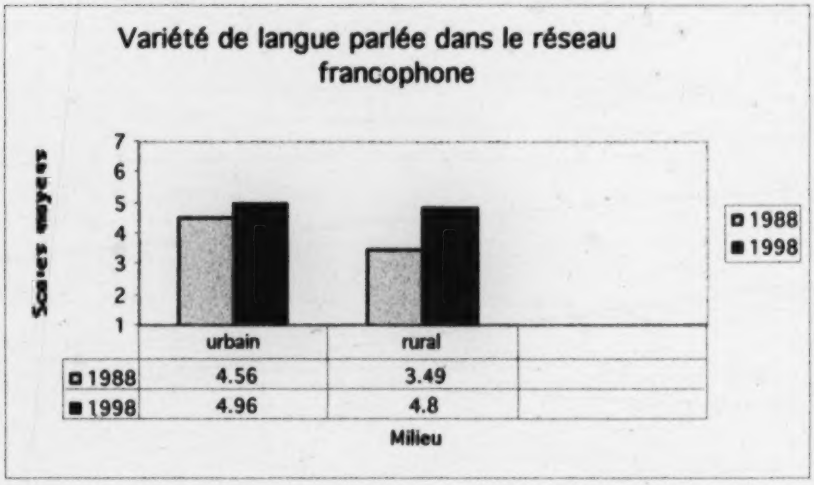
Pour le test de closure en français, les deux milieux se sont comportés différemment. Le milieu urbain indique une légère baisse depuis 1988 et le milieu rural a connu une hausse considérable dans la compétence langagière en français. En 1998, le score dans le milieu rural a augmenté de 2,68 points pour un score final d'environ 40. La compétence langagière en français pour le milieu urbain demeure plus élevé, à environ 45 points. Les élèves en milieu urbain ont mieux réussi l'épreuve et se situent 5 points en bas de la « norme standardisée » pour le français.

Tableau XXII



On remarque une baisse assez remarquable au niveau urbain au niveau de la compétence en anglais. Le milieu rural est demeuré relativement stable. Ce que ce tableau nous indique cependant, c'est que les élèves francophones de l'Alberta réussissent aussi bien ou mieux le test de closure en anglais que les élèves anglophones de Moncton.

Tableau XXIII



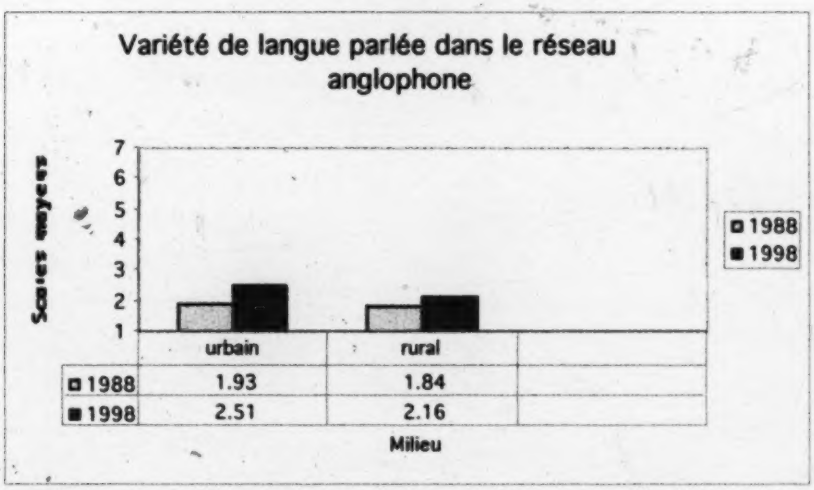
Les valeurs pour les variantes « variété de langue parlée » sont les suivantes :

1 = l'anglais standard;
2 = l'anglais non-standard;
3 = l'anglais avec quelques expressions françaises;
4 = un franglais;
5 = un français influencé par l'anglais;

6 = un français non-standard;
7 = le français standard;
X = autre langue que le français et l'anglais.

Les données dans le Tableau XXIII nous indiquent que les élèves se disent plus forts dans « la variété de français parlé » en 1998 qu'en 1988. L'amélioration, bien que moins dramatique en milieu urbain, est tout de même significative. C'est en milieu rural que nous remarquons une différence plus marquée. En 1988, les élèves disaient parler un anglais mêlé de français; en 1998, ils parlent un français influencé par l'anglais. Les différences observées dans ce tableau témoignent d'un changement important pour les élèves des deux milieux. Le milieu urbain reporte l'utilisation d'une « variété de français parlé » légèrement plus élevée que le milieu rural.

Tableau XXIV



« La variété de langue parlée » dans le réseau anglophone témoigne d'une différence plus marquée en milieu urbain, bien qu'aucun des changements dans ce tableau ait de valeur significative. En 1988, les élèves évaluaient leur anglais comme étant « non standard », alors qu'en 1998, c'est un anglais parsemé d'expressions françaises qu'ils parlent. Dans ce cas, plus la valeur est élevée, moins la variété parlée est standard.

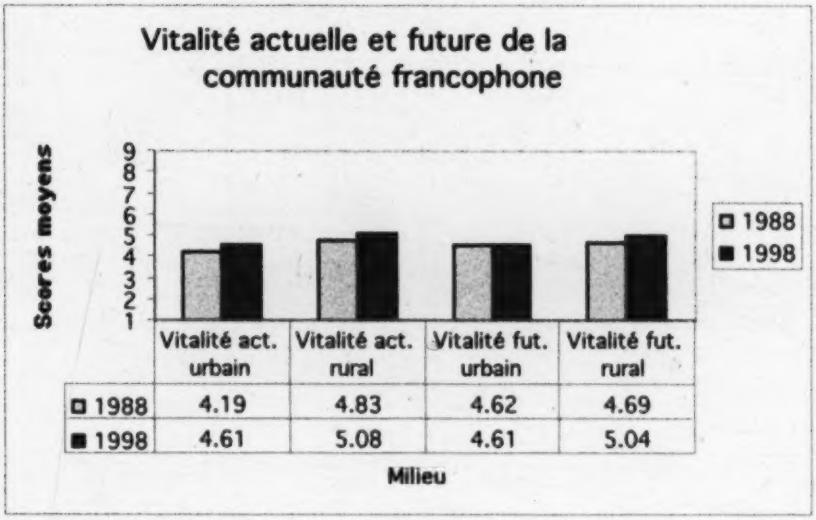
La différence dans le milieu rural est moins marquée. En 1988 et en 1998, les élèves disent parler plutôt un anglais non-standard. Somme toute, les élèves en milieu urbain démontre que l'influence du français sur l'anglais est légèrement plus marquée. En région, la différence est presque négligeable.

4.4.2 Les croyances exo-centriques concernant la communauté francophone

Dans cette partie, on amorce l'examen des croyances exo-centriques (des constatations de la vitalité telles que perçues par l'individu en se référant aux ressources des communautés francophone et anglophone) et des croyances ego-centriques (les sentiments et les dispositions personnelles de l'individu).

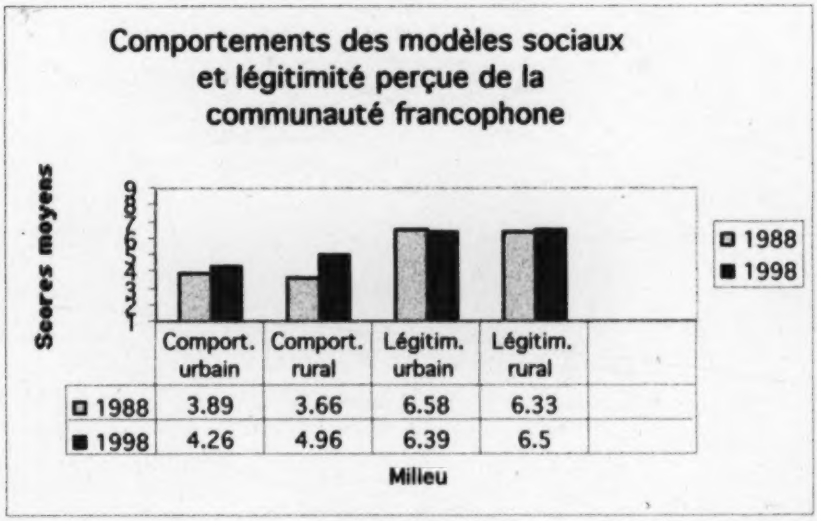
Les valeurs pour l'ensemble des tableaux sur les croyances sont les suivantes : 1 = extrêmement faible; 3 = faible; 5 = moyenne; 7 = forte; 9 = extrêmement forte.

Tableau XXV



Selon le tableau XXV, il y a une légère amélioration dans la perception des élèves vis-à-vis la vitalité actuelle et future de la communauté francophone. L'augmentation est légèrement plus importante au niveau urbain, mais la valeur numérique pour 1998 demeure plus élevée dans le milieu rural.

Tableau XXVI



	Comport. urbain	Comport. rural	Légitim. urbain	Légitim. rural
1988	3.89	3.66	6.58	6.33
1998	4.26	4.96	6.39	6.5

Le comportement des modèles sociaux indique comment se comportent présentement les amis de l'élève au niveau du choix de langue dans une série de situations. Les questions comprennent, par exemple : la fréquence avec

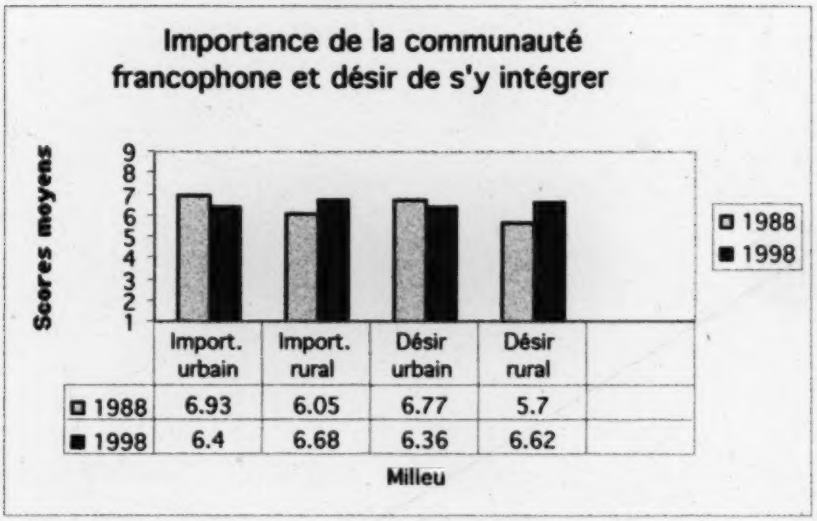
laquelle les amis se prévalent des médias en français et en anglais, l'utilisation de la langue dans le milieu de travail, etc.

Depuis 1988 il y a eu dans le milieu urbain une légère augmentation dans la perception de l'utilisation du français par les amis dans différentes situations. Déjà, en 1988, le score de 3,89 se situait entre « rarement » (3) et « de temps en temps » (5). En 1998, le score augmente à 4,26, se rapprochant un peu de la cote « de temps en temps ».

En région, le score (3,66), qui était inférieur à celui du milieu urbain en 1988, a augmenté de façon importante, à 4,96 en 1998. Les élèves en milieu rural perçoivent l'utilisation du français par leurs amis dans différentes situations de vie de façon supérieure à leurs homologues urbains.

4.4.3 Les croyances ego-centriques concernant la communauté francophone

Tableau XXVII



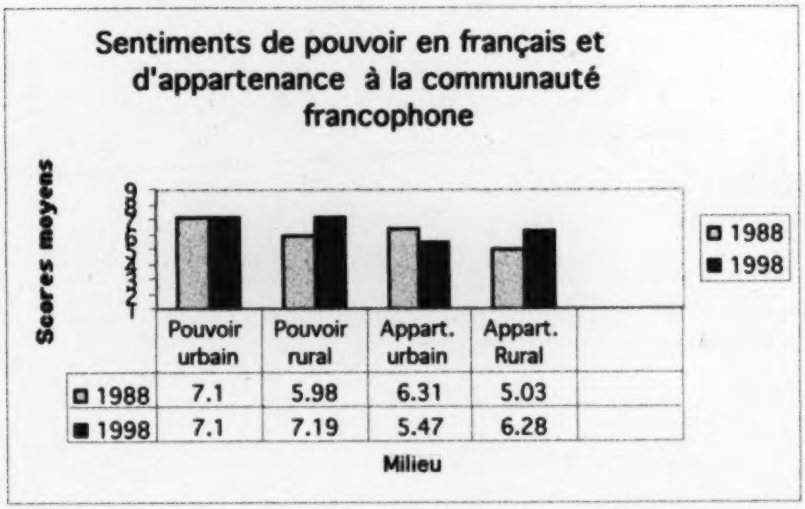
	Import. urbain	Import. rural	Désir urbain	Désir rural	
1988	6.93	6.05	6.77	5.7	
1998	6.4	6.68	6.36	6.62	

Ce tableau présente les croyances ego-centriques des élèves vis-à-vis leurs communautés. Au niveau de la variante « importance de la communauté francophone» , le milieu urbain démontre, en 1998, une tendance vers l'attribution de moins d'importance qu'ils n'y attribuaient en 1988. Alors que l'importance attribuée à la communauté francophone était plutôt « forte »; en 1998, bien que diminuée, la croyance serait toujours plutôt « forte ».

L'inverse est vrai pour les données en milieu rural. Il y a eu une légère augmentation dans la croyance de l'importance de la communauté francophone. Alors qu'elle se situait, en 1988, entre moyenne et forte, en 1998 la tendance est plutôt vers une croyance « forte ». Les élèves on rattrapé leurs homologues en ville au niveau de cette variante.

Le désir d'intégrer la communauté francophone a connu une petite baisse en 1998, mais cette croyance demeure plutôt « forte ». En campagne, il y a eu une importante augmentation (environ un point) vers une croyance presque « forte » .

Tableau XXVII



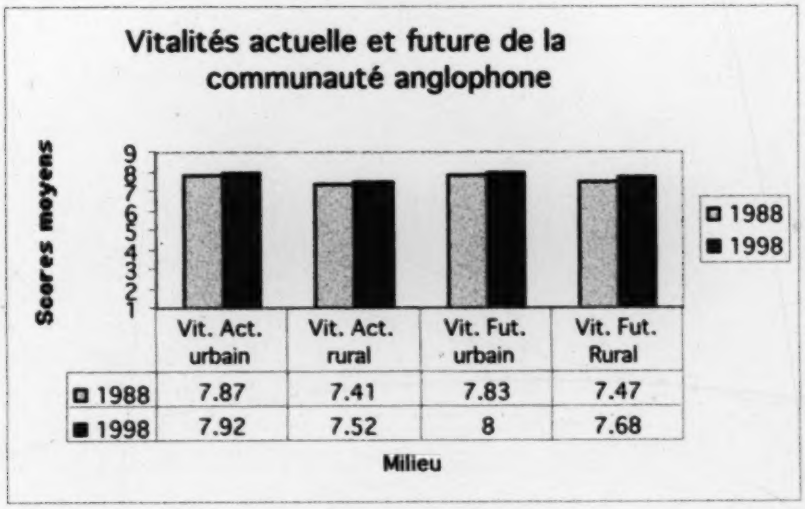
Le sentiment de pouvoir en français signifie le pouvoir de réaliser ses ambitions en français. En milieu urbain, la croyance est demeurée forte entre 1988 et 1998. Le milieu rural, qui en 1988, connaissait un taux de croyance nettement inférieur à celui du milieu urbain, démontre maintenant en 1998, un niveau de croyance aussi fort que celui du milieu urbain.

Au niveau du sentiment d'appartenance à la communauté francophone, les données pour le milieu urbain nous indiquent que les élèves sentent une appartenance qui est tombée de « plutôt forte», en 1988, à « moyenne », en 1998.

On observe le contraire chez les élèves en milieu rural. Leur sentiment d'appartenance « moyen », en 1988, s'est transformé en « plutôt fort » , en 1998.

4.4.4 Croyances exo-centriques concernant la communauté anglophone

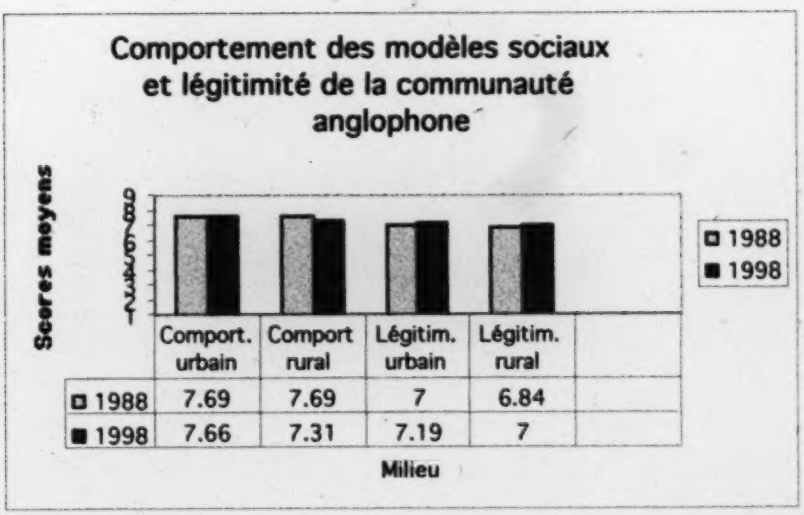
Tableau XXIX



	Vit. Act. urbain	Vit. Act. rural	Vit. Fut. urbain	Vit. Fut. Rural
1988	7.87	7.41	7.83	7.47
1998	7.92	7.52	8	7.68

Pour ce qui est des croyances exo-centriques vis-à-vis la communauté anglophone, les données nous montrent une relative stabilité entre 1988 et 1998 en ce qui concerne la perception des vitalités actuelles et futures.

Tableau XXX

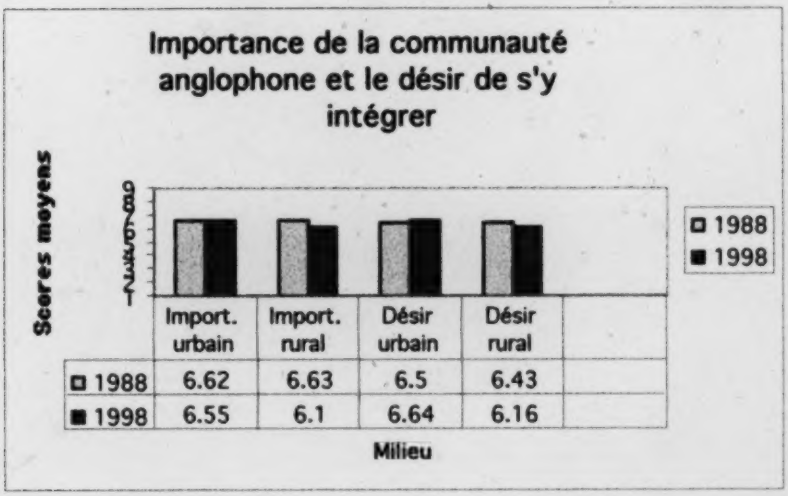


	Comport. urbain	Comport rural	Légitim. urbain	Légitim. rural
1988	7.69	7.69	7	6.84
1998	7.66	7.31	7.19	7

Le Tableau XXX indique une relative stabilité pour ce qu'il en est des comportements des modèles sociaux et de la légitimité dans le contexte de la communauté anglophone. Les différences entre 1988 et 1998 sont presque négligeables. Les valeurs numériques nous indiquent, cependant, que les croyances au niveau des quatre croyances exo-centriques concernant la communauté anglophone sont nettement « fortes ».

4.4.5 Croyances ego-centriques concernant la communauté anglophone

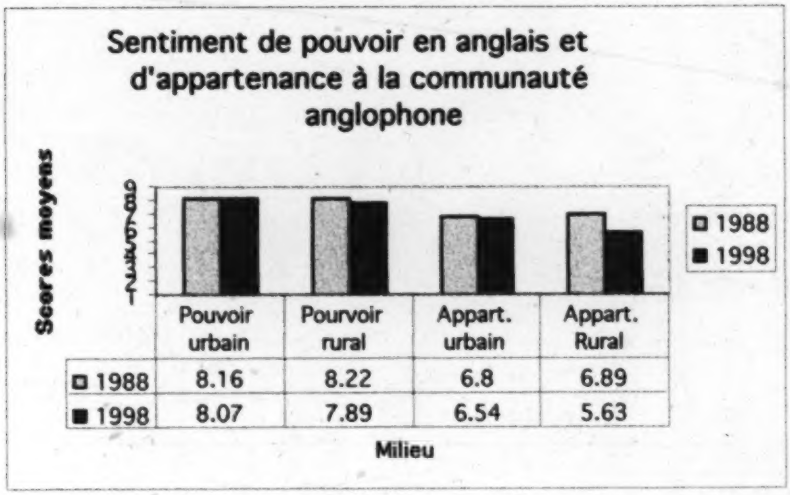
Tableau XXXI



En milieu urbain, « l'importance de la communauté anglophone et le désir de s'y intégrer » est demeuré stable entre 1988 et 1998. L'importance accordée est « plutôt forte ».

Le milieu rural démontre une légère diminution dans ces deux croyances entre 1988 et 1998. On attribue clairement moins d'importance à la communauté anglophone en 1998 qu'en 1988. Le désir de s'intégrer à la communauté anglophone a connu une baisse très subtile.

Tableau XXXII



Le sentiment de pouvoir en anglais est demeuré stable pour les élèves urbains. La valeur demeure très forte dans les deux milieux en 1998. La croyance vis-à-vis l'appartenance à la communauté est moins forte que le sentiment de pouvoir. La cote pour le milieu urbain est « presque forte », elle a connu peu de changement depuis 1988.

Le milieu rural démontre une différence assez importante entre 1988 et 1998 pour le sentiment d'appartenance à la communauté anglophone. La cote a diminué de 6,89 (forte) à 5,63 (plutôt moyenne).

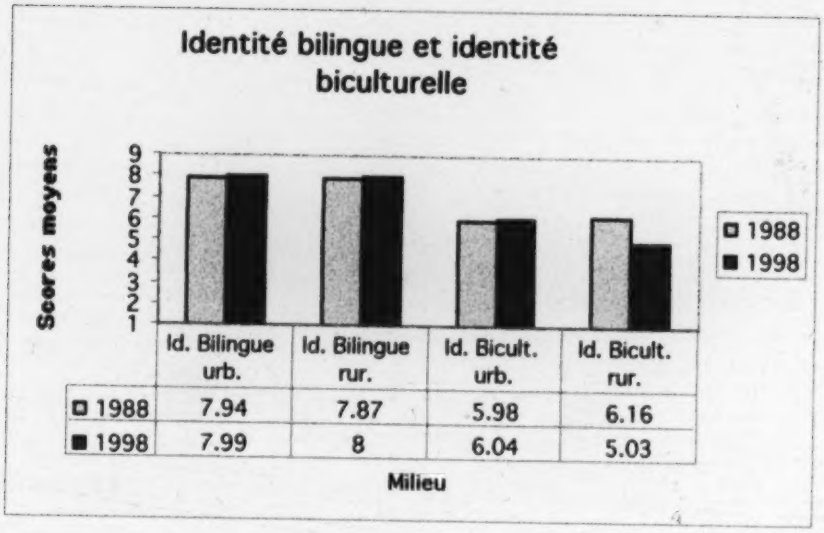
La cote pour le milieu urbain est « presque forte » et a connu peu de changement depuis 1988.

Le milieu rural démontre une différence assez importante entre 1988 et 1998 au niveau du sentiment d'appartenance à la communauté anglophone. La cote a diminué et est passé de 6,89 (forte) à 5,63 (plutôt moyenne).

4.5 L' identité ethnolinguistique

Afin de mesurer l'identité ethnolinguistique on demandait aux élèves de se situer sur une échelle de 9 points, au niveau de l'identité francophone et anglophone, et ce, à partir d'une variété de perspectives : la culture, la langue, les ancêtres, etc.. Le 1 indique une absence d'identification et le 9 indique une identité très forte.

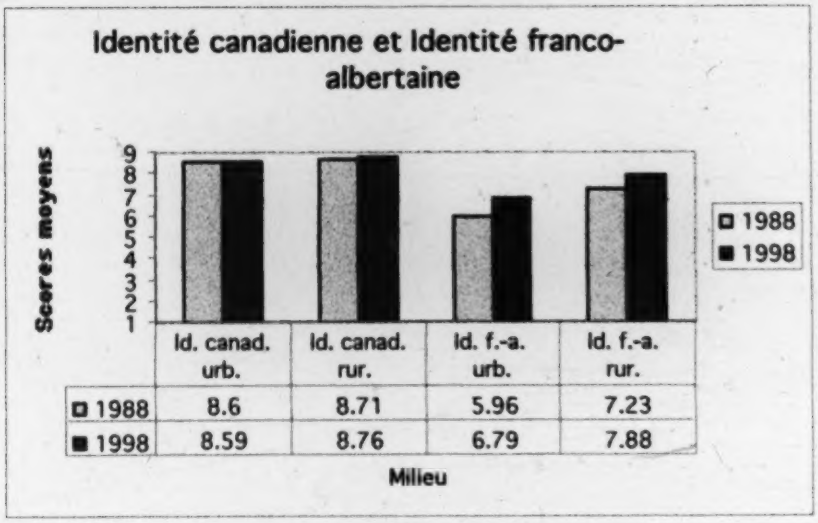
Tableau XXXIII



Au niveau de l'identité bilingue et de l'identité biculturelle en milieu urbain, il n'y a pas eu de changement significatif. Les valeurs sont relativement hautes pour les données concernant l'identité bilingue. L'ensemble des élèves ont indiqué leur identité bilingue comme ayant une valeur de 8 sur 9.

En 1998, l'identité biculturelle est moins forte, les élèves en milieu urbain lui accordant une valeur de 6 sur 9; les élèves en milieu rural, 5 sur 9. Voilà un déclin d'un point sur 9 depuis 1988. Pour l'ensemble des données sur les deux variantes, aucun des changements n'est signifiant.

Tableau XXXIV



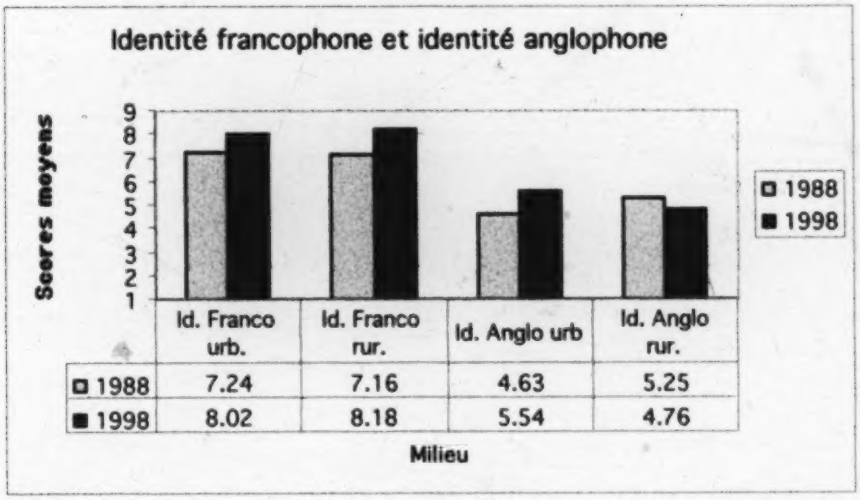
	Id. canad. urb.	Id. canad. rur.	Id. f.-a. urb.	Id. f.-a. rur.
1988	8.6	8.71	5.96	7.23
1998	8.59	8.76	6.79	7.88

L'identité canadienne est très forte sur l'ensemble des années et des milieux. En 1998, les élèves indiquent des scores qui se rapprochent du 9 sur 9 pour cette variante. Les élèves des 11e et 12 e dans les écoles franco-albertaines se sentent fortement Canadiens.

Au niveau de la variante sur l'identité franco-albertaine, les scores sont plus bas, surtout en milieu urbain. Dans le cas du milieu urbain, le score a quand même connu une augmentation de presqu'un point sur 9 depuis 1988. Les élèves citadins quantifient leur identité franco-albertaine d'un 7 sur 9 points.

En milieu rural, les élèves ressentent davantage leur identité franco-albertaine. Ils attribuent une valeur de presque 8 sur 9 pour cette variante. Un plein point de plus que leurs homologues en ville. La différence entre les deux localités est significative.

Tableau XXXV



	Id. Franco urb.	Id. Franco rur.	Id. Anglo urb	Id. Anglo rur.
1988	7.24	7.16	4.63	5.25
1998	8.02	8.18	5.54	4.76

On note, dans ce tableau, que la hausse au niveau de l'identité francophone des deux milieux est considérable. En région rurale, la hausse est légèrement plus élevée qu'en milieu urbain. Les élèves de la cohorte de 1998 se sentent plus francophones que les élèves de la cohorte de 1988.

Le milieu urbain connaît aussi une hausse dans l'identité anglophone, bien que celle-ci soit moins élevée que la hausse de l'identité francophone.

Au contraire, en milieu rural, l'identité anglophone a diminué considérablement. En 1988, la valeur au niveau de l'identité anglophone était plus élevée en milieu rural qu'en milieu urbain. En 1998, c'est le contraire qui est vrai.

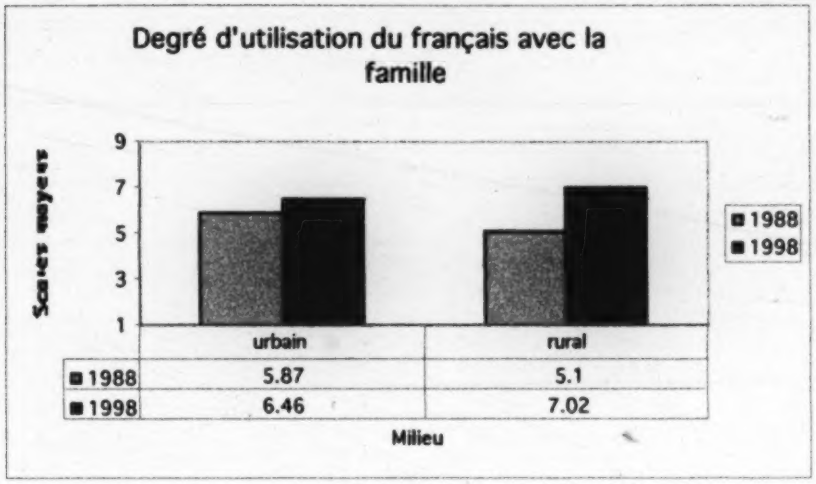
L'écart entre l'identité francophone et l'identité anglophone en 1988 était à peine d'un point. En 1998, l'écart entre les deux est de presque trois points et demi. Sans aucun doute, il y a eu un changement remarquable dans l'identité ethnolinguistique des élèves en milieu rural.

4.6 Les données au niveau du comportement langagier

4.6.1 Le degré d'utilisation du français

Pour l'ensemble des données sur l'utilisation du français, les valeurs sont les suivantes : 1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours.

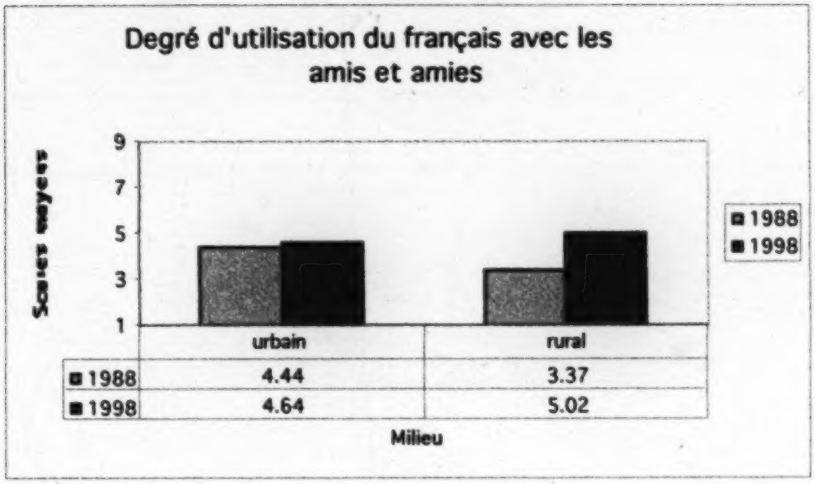
Tableau XXXVI



On constate dans ce tableau que l'ensemble des élèves parlent plus le français en famille en 1998 qu'ils ne le faisaient en 1988, et ce, dans les deux milieux. Cette augmentation est plus marquée en région rurale qu'en région urbaine. En campagne, le changement a connu une hausse de presque deux points – allant de parlant français « de temps en temps » à « souvent » en famille.

En ville, l'augmentation fait en sorte que le degré d'utilisation du français en famille se rapproche davantage de la cote « souvent ». Les scores pour les deux milieux en 1998 sont comparables.

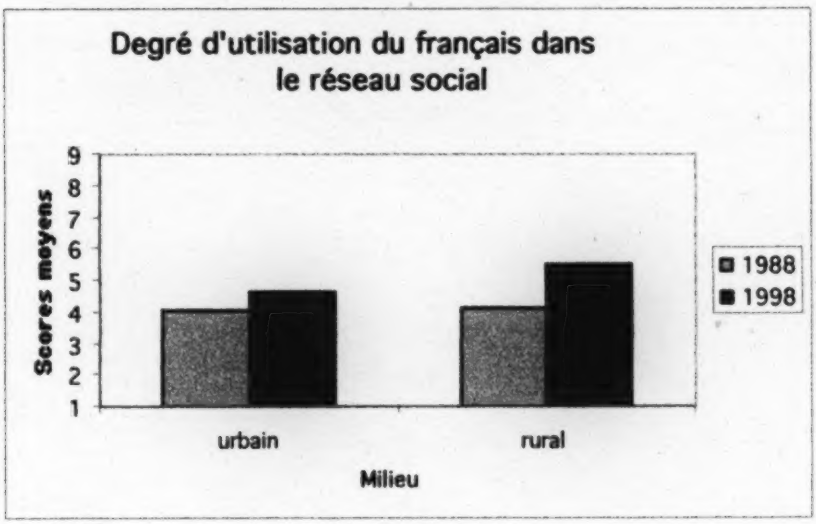
Tableau XXXVII



Dans le Tableau XXXVIII, on observe que les répondants en région rurale ont démontré une augmentation considérable dans le degré d'utilisation du « français avec les amis ». Le score a connu une hausse de plus de 1,5 points. Alors qu'en 1988 ils disaient parler « rarement » français avec leurs amis, en 1998 ils parlent « souvent » français avec leurs amis.

Le score pour le milieu urbain est demeuré stable, à environ 5 sur 9. Comme les élèves en région rurale, ils parlent « souvent » le français avec leurs amis.

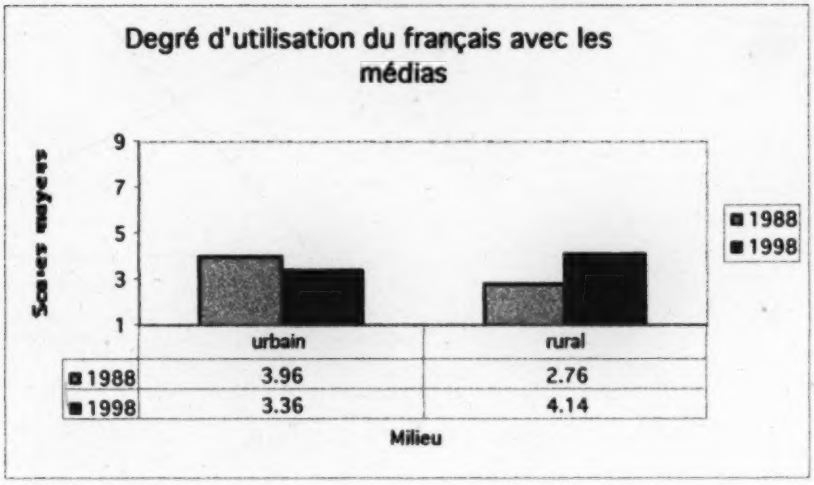
Tableau XXXVIII



Les données ci-dessus indiquent une hausse importante dans le degré d'utilisation du français dans le réseau social en région rurale. Une hausse d'environ un point et demi démontrent que les élèves parlent le français dans leur réseau social un peu plus de « de temps en temps ».

En ville, la hausse est presque négligeable. Les élèves y parlent moins le français dans leur réseau social que les élèves en région rurale.

Tableau XXXIX

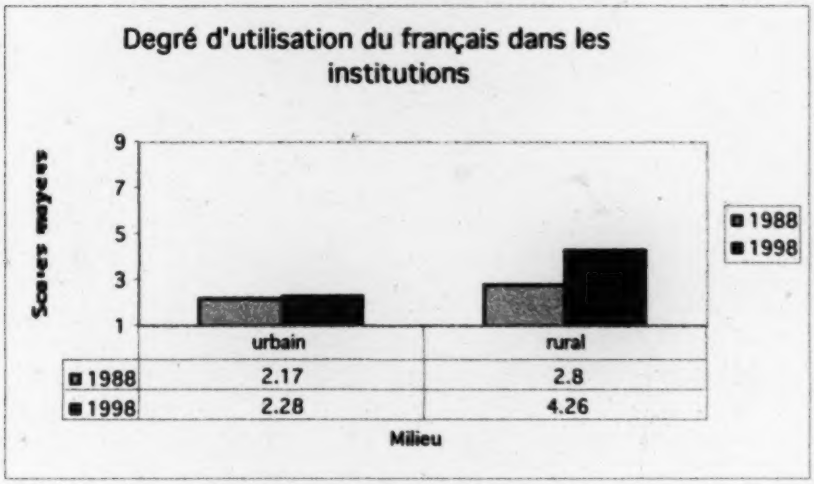


Les « médias » signifient : la télévision, la radio, les films, la musique, les journaux, les revues, les livres, les pièces de théâtre, les panneaux routiers, l'affichage à l'intérieur et à l'extérieur des magasins et des commerces et les annonces et les messages envoyés par le courrier.

Les élèves en région rurale ont davantage contact avec les médias francophones en 1998 qu'en 1988. Alors que le contact était nettement « rare » en 1988 il se rapproche de la cote « de temps en temps » dix ans plus tard.

En région urbaine, il y a un léger déclin dans le contact avec les médias francophones. Le contact est qualifié de « rare » en 1998. En 1988 le score était plus élevé de ,6 point.

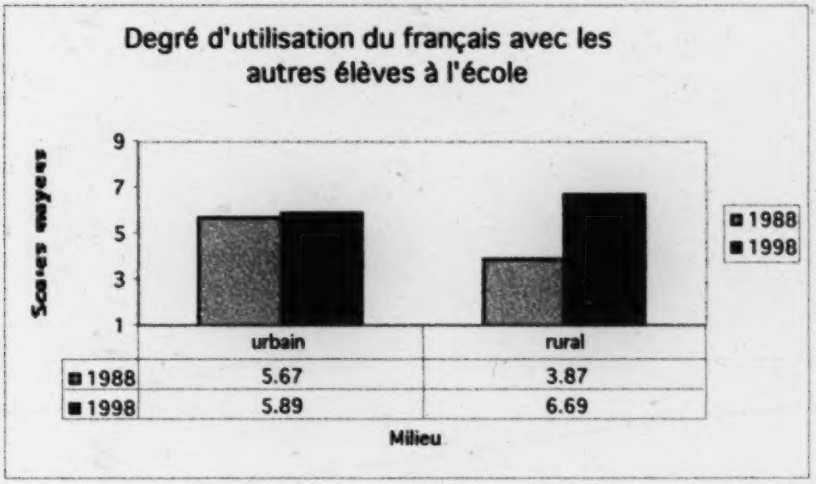
Tableau XL



Dans le milieu urbain, le degré d'utilisation du français dans les institutions (école, église, etc.) est demeuré stable. Le contact est toujours aussi rare en 1998 qu'il ne l'était en 1988.

Dans le milieu rural, on constate une hausse importante de l'utilisation du français dans les institutions. La hausse d'environ un point et demi a fait que le score se rapproche de la cote "de temps en temps".

Tableau XLI



En ville, les élèves parlent le français un peu plus de "de temps en temps" avec les autres élèves tout comme ils le faisaient en 1988. Le changement est négligeable.

En région rurale, le degré d'ulitsation du français avec les autres élèves à l'école a connu une hausse remarquable entre 1988 et 1998. On remarque qu'en 1988, ils parlaient beaucoup moins le français avec les autres élèves que les

élèves en milieu urbain. Leur score d'utilisation a presque doublé, faisant en sorte que les élèves en campagne parlent presque "souvent" le français avec leurs collègues à l'école. Le changement est très significatif dans le milieu rural.

4.7 Conclusion

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche ont été présentés dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le modèle des déterminants du bilinguisme additif et soustractif (voir page 26). Nous avons constaté les similarités et/ou les différences des résultats entre la cohorte des élèves de 1988 et celle de 1998 pour ce qui est des niveaux sociopsychologique, psychologique, identitaire et au niveau du comportement langagier.

Le chapitre 5 qui suit fera le résumé des résultats présentés dans le chapitre 4 et fera part des réflexions de la chercheuse sur les tendances observés dans les résultats. Des réflexions sur l'avenir et des recommandations suivant l'analyse des résultats sont également présentés.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION

We cannot live for ourselves alone. Our lives are connected by a thousand invisible threads, and along these sympathetic fibers, our actions run as causes and return to us as results.

-Herman Melville

5.1 Résumé des résultats

Globalement, l'ensemble des résultats de cette recherche présente un portrait plus optimiste de la vitalité ethnolinguistique des élèves franco-albertains des 11e et 12e années en 1998 qu'en 1988.

De manière générale, les résultats démontrent : 1) des augmentations importantes dans la majorité des domaines dans le milieu rural, 2) des augmentations plus modestes ou une stabilité dans le milieu urbain dans tous les domaines sauf celui des croyances égo-centriques vis-à-vis la communauté francophone.

De manière plus explicite, en matière sociopsychologique, le regard sur les contacts interpersonnels des élèves avec les francophones indique une augmentation. Les contacts avec les médias et le paysage linguistique

francophones ont augmenté tandis que du côté anglophone, les deux ont diminué légèrement. Le degré de scolarisation en français en région rurale ainsi que l'ambiance française à l'école rurale et urbaine ont tous augmenté considérablement.

Du point de vue psychologique, les changements sont fort intéressants pour ce qu'il en est de l'aptitude et de la compétence langagières. Tous les élèves estiment leur habileté à communiquer oralement plus favorablement que leurs homologues en 1988. Ils disent aussi parler un niveau de français qui se rapproche davantage du « standard » que ne le rapportaient les élèves de 1988. Le test de closure en français indique une stabilité pour le milieu urbain et une amélioration dans le milieu rural, bien que la marque dans le rural soit moins élevée que la marque pour le milieu urbain. Les élèves de 1998 parlent un « français influencé par l'anglais» . En 1988, en région, les élèves estimaient leur français oral se rapprochant davantage du « franglais ».

Dans les deux cas, milieux urbain et rural, les marques pour le test de closure en anglais ont diminué. Toutefois, la variété de langue parlée en anglais dans les deux milieux s'est améliorée légèrement.

Pour ce qui qu'il en est de la disposition et des croyances envers le milieu francophone, il y a deux catégories de mesure : 1) les croyances exo-centriques : la vitalité actuelle de la communauté, la vitalité future, la légitimité de la vitalité actuelle et les croyances concernant ce que font les modèles sociaux et 2) les croyances ego-centriques : les croyances concernant la vitalité d'une communauté linguistique par rapport aux attributs et aux dispositions personnelles de l'individu, par exemple, sa valorisation personnelle de la langue, ses sentiments d'efficacité quant à pouvoir réaliser des objectifs personnels en français.

Les croyances exo-centriques sont restées plutôt stables pour l'ensemble des élèves. L'exception à la règle c'est que les élèves de la cohorte 1998 voient leurs amis (modèles sociaux) comme utilisant davantage les ressources de la communauté francophone que les élèves de 1988. Bien que l'augmentation soit significative statistiquement, les valeurs pour cette variable demeurent toujours relativement faibles (sur une échelle de 9) pour les deux groupes. On remarque également une hausse presque significative (α = ,057) dans la perception de la vitalité actuelle de la communauté francophone dans les deux groupes. C'est-à-

dire, les élèves de 1998 estiment la vitalité de la communauté francophone plus élevée en 1998 qu'ils ne l'estimaient en 1988.

C'est au niveau des croyances égo-centriques que nous observons des différences importantes entre les élèves des deux milieux. En milieu rural, ces croyances ont augmenté considérablement et en milieu urbain, c'est une diminution des croyances égo-centriques qui est observée à l'exception de l'efficacité propre. Dans l'ensemble, les élèves de 1998 ont des croyances plus fortes que les élèves de 1988 concernant la possibilité d'atteindre des buts personnels en français.

Les élèves en milieu urbain accordent moins d'importance à leur communauté francophone, désirent moins s'y intégrer et ressentent moins l'appartenance à cette communauté. Pour l'ensemble des données sur le milieu citadin, la variante croyances ego-centriques représente la baisse la plus importante. Si on examine les croyances ego-centriques des élèves en ville vis-à-vis de la communauté anglophone, on remarque, bien que les valeurs soient relativement élevées, qu'elles n'ont pas augmenté de façon considérable depuis 1988. L'importance qu'ils attribuent à la communauté anglophone, leur efficacité propre et le sentiment d'appartenance vis-à-vis de cette communauté ont diminué. Le

désir d'intégrer la communauté anglophone a augmenté légèrement. En milieu fortement minoritaire, les individus ont tendance à vouloir intégrer les deux communautés.

Comment peut-on expliquer ces comportements? Pourquoi les élèves en milieu urbain ont-ils des croyances personnelles moins fortes vis-à-vis la communauté francophone et pourquoi le désir d'intégrer la communauté anglophone aurait-il augmenté depuis 1988?

Pour la question de l'identité, nous avons 6 différents aspects à explorer : les identités bilingue, biculturelle, canadienne, franco-albertaine, francophone et anglophone.

L'ensemble des élèves se voit nettement bilingue. Les cotes pour cette variante étaient à presque 8 sur une échelle de 9 et y sont restées. Pour ce qu'il en est de l'identité biculturelle, la marque est moins élevée mais constante en milieu urbain, soit à environ 6 sur 9. Le milieu rural, lui, a connu une baisse de 6 à 5 sur 9 pour cette variable. Ils se voient moins comme possédant deux cultures que leurs homologues citadins.

L'ensemble des élèves a une forte identité canadienne qui n'a pas changé depuis 1988. Elle se situe à 8,6 sur 9 en milieu urbain et à 8,7 sur 9 en milieu

rural. L'identité franco -albertaine est moins élevée, mais a augmenté de 6 à 6,8 dans le milieu urbain et de 7,2 à 7,9 dans le milieu rural. Les élèves en milieu rural ressentent d'autant plus leur identité franco-albertaine que les élèves en ville.

L'identité francophone a augmenté d'environ un point pour les deux clientèles c'est-à-dire de 7 à 8 sur 9 entre 1988 et 1998. L'identité anglophone a augmenté d'un point, c'est-à-dire de 4,6 à 5,5 pour le milieu urbain et a diminué légèrement dans le milieu rural, soit de 5,25 à 4,76. Comment expliquer que les identités francophone et anglophone aient augmenté chez les élèves du milieu urbain?

Selon Stebbins (1996), un sociologue de l'université de Calgary, les francophones urbains vivent une vie fragmentée où leur bilinguisme et leur biculturalisme constituent deux aspects de leur personnalité qu'ils portent en eux partout dans la vie urbaine.

Pour l'ensemble du comportement langagier dans les deux milieux, il y a une importante amélioration dans le degré de français parlé dans 4 des 6 domaines explorés. Souvent, cette amélioration est plus importante dans le milieu rural, mais il faut noter qu'également souvent, le degré d'utilisation du français en 1988 était moins élevé en milieu rural qu'en milieu urbain.

C'est avec les médias et dans les institutions que les marques demeurent constantes mais basses pour le milieu urbain. En campagne, les élèves ont fait de remarquables améliorations depuis 1988 dans les deux domaines. C'est-à-dire, ils reportent avoir plus de contact avec les médias (télévision, journaux, radio...) et les institutions en français.

5.2 Réflexions sur les tendances présentées dans les données

Pourquoi une amélioration aussi importante en milieu rural comparativement à la relative stabilité ou l'amélioration plus modérée du milieu urbain? Historiquement, le milieu urbain, étant plus hétérogène, est plus anglicisant. En région, où les francophones comprennent de 17 à 57 % de la population, le milieu plus homogène offre de plus nombreuses occasions de vivre en français. Ce sont justement ces nombreuses et diverses occasions de parler et de vivre en français qui contribuent à un plus grand réseau de contacts linguistiques, qui par la suite, offre plus d'occasions de s'identifier à la langue et à la culture.

Par contre, dans le monde moderne où nous vivons, compte tenu de la globalisation, de l'immigration et de l'urbanisation, la population estudiantine des écoles franco-albertaines en milieu urbain devient de plus en plus hétérogène.

Le contexte des villes où les données ont été cueillies est typiquement urbain, comprenant une assez grande population habritant de nombreuses différentes communautés ethniques à l'intérieur d'une plus grande communauté anglo-dominante. La sauvegarde de la langue et de la culture françaises requiert alors plus d'effort de la part du francophone qui veut le demeurer.

De plus en plus, les élèves fréquentant les écoles francophones en ville n'ont pas que le français comme langue première; ils ont aussi la langue native de leur pays d'origine (arabe, langues africaines).

Stebbins élabore les différences qu'il peut y avoir entre les francophones urbains et les francophones ruraux, en caractérisant la francophonie habitant dans une ville anglophone :

> ...la population francophone est plus multidimentionnelle c'est-à-dire qu'elle est plus fragmentée; il y a beaucoup de variations selon l'âge, la profession, la religion, le pays d'origine, les loisirs et peut-être d'autres dimensions où se retrouvent des groupes et des catégories de gens proclamant leurs propres revendications et poursuivant leurs propres intérêts. Enfin, les francophones urbains par rapport aux francophones ruraux exercent leurs activités dans une atmosphère plus anonyme, impersonnelle et tolérante des différences sociales (Stebbins, 1996, p.68).

Parce que les francophones vivant en milieu urbain profite d'une plus grande autonomie, Stebbins explique qu'ils sont généralement plus individualistes et que

cet individualisme « s'exprime dans la recherche de buts personnels, tout en reléguant la recherche des buts collectifs au plan secondaire ».

Comment dans ces conditions, l'école située en milieu minoritaire peut-elle assurer son rôle de sauvegarde sinon de l'épanouissement de la langue et de la culture françaises?

Il est évident par les résultats présentés dans le chapitre 4, que l'ensemble des élèves dans nos écoles franco-albertaines profite de leur éducation en français langue première. Tant dans les domaines des contacts interpersonnels, de l'ambiance française à l'école, du comportement langagier, de la variété de langue française parlée qu'au niveau des croyances; somme toute, les participants de 1998 s'identifient et s'intègrent davantage à la langue, à la culture et à la communauté francophones que la cohorte de 1988. Mais, comment la communauté éducative peut-elle aller au-delà de la sauvegarde de la langue et de la culture pour assurer son plein épanouissement?

Quelques contradictions

Pourquoi les élèves du milieu urbain démontrent-ils une hausse de l'usage du français, en même temps se sentent moins intégrés à la communauté francophone?

Pourquoi les élèves de 1998 se disent-ils plus habiles en français (voir Tableau XIX) que la cohorte de 1988 et en même temps, les scores du test de closure en français sont restés relativement stables (voir Tableau XXI)?

Ces inconsistances suggèrent certaines limites aux instruments de mesure. Il semble évident que les résultats du tests de closure en français ne sont pas conformes avec la perception qu'ont les élèves de leur compétence langagière. Aussi, ces résultats contredise la perception qu'ont les élèves de leur sentiment d'efficacité propre en français (voir Tableau XXVII). Il est peut-être question ici d'une limite dans la méthodologie que seule une enquête qualitative pourrait répondre.

5.3 Autres recherches possibles

Cette recherche ne fait que fournir un cliché du portrait général de la vitalité ethnolinguistique des élèves des 11e et 12e années des écoles francophones de 1988 et de 1998. L'intention de cette étude n'était pas d'expliquer les comportements, les habiletés et les croyances des élèves mais plutôt de les décrire.

Ce portrait de la jeunesse franco-albertaine, nous l'avons fait par le biais de l'école franco-albertaine. Nous savons que les résultats de cette étude ne sont pas uniquement tributaires de l'éducation francophone reçue. Nous savons qu'un jeune francophone sain est un francophone qui vit sa francophonie tant dans son foyer que dans son école et dans sa communauté.

Une recherche future pourrait tenter d'explorer le pourquoi des attitudes, des croyances et des choix des élèves. Il serait intéressant et même nécessaire, afin d'en connaître le plus possible sur les facteurs qui assurent la vitalité de la communauté franco-albertaine, de découvrir ce qui fait que certains élèves choisissent de vivre en tant que francophones alors que d'autres sont emportés par la culture dominante.

Quel est le portrait-robot du jeune Franco-Albertain qui choisit d'adhérer à sa langue et à sa culture? Quel est le profil psychologique du francophone vivant en milieu minoritaire et résistant à l'assimilation? Une recherche longitudinale d'ordre qualitative s'impose. La possibilité de parler aux sujets à différents intervalles et d'approfondir les raisons qui motivent l'individu à se prévaloir d'une identité authentique et non symbolique contribuerait énormément aux

connaissances que nous possédons sur la vitalité ethnolinguistique des communautés minoritaires.

De plus, une recherche qualitative pourrait mieux cerner la question de la compétence langagière en français que ne le fait le test de closure. Une recherche basée sur l'entrevue et les « focus groups » mesurait plus adéquatement l'habileté à communiquer en français et la qualité du français parlé des sujets.

5.4 Réflexions sur l'avenir

En Alberta, d'après les statistiques les plus récentes, le taux d'assimilation demeure à presque 70 %; nous nous devons donc d'explorer ces facteurs et de mettre en place des pistes de solutions qui nous apparaissent indispensables à l'épanouissement de notre vitalité communautaire. Nous avons l'école francophone, nous avons la gestion scolaire de ces écoles. Quelle est la prochaine étape pour diminuer le taux de transfert linguistique dans notre province?

Dans son livre intitulé « It Takes a Village (to raise a child) » Hillary Clinton (1996) explique le choix du titre de son livre : « I chose that old African proverb to

title this book because it offers a timeless reminder that children will thrive only if their families thrive and if the whole of society cares enough to provide for them. »

Les résultats des élèves des écoles de campagne ont confirmé cet extrait de Hillary Clinton. Pour bien réussir un projet éducatif (une communauté vitale) il faut un « village ». En milieu rural, nous avons témoigné de l'efficacité de la petite communauté homogène francophone. Le problème qui se pose est le suivant : comment recréer le « village » en milieu urbain? Comment la minorité s'installe t'elle dans une modalité multiculturelle et globale?

Les écoles franco-albertaines, qu'elles soient en région ou en ville, doivent être des écoles communautaires. Comme le dit Gérin-Lajoie (1996) « le visage qu'on peut donner à l' école communautaire est celui d'un milieu de vie dont peut bénéficier la communauté d'intérêt (la communauté éducative) et qui va contribuer de cette façon à son épanouissement ». Une école communautaire se doit d'être dans la communauté et elle se doit d'accueillir cette même communauté chez elle.

Bernard explique le rôle de la communauté dans l'épanouissement de la langue et de la culture :

> *...en situation très minoritaire, pour assurer la survivance de la communauté linguistique, le développement du bilinguisme additif passe par une modification de l'environnement social qui encadre les activités des membres de la communauté (Bernard, 1997, p. 512).*

Nos communautés sont-elles engagées à injecter de la vie dans nos écoles en ouvrant la porte aux enseignants et aux élèves? Nos écoles sont-elles véritablement des écoles communautaires? Les parents se sentent-ils interpellés à vivre en partenariat avec l'école et la communauté? Apprenons-nous à nos enfants francophones la littératie non seulement personnelle mais communautaire? Nos futurs enseignants sont-il habiletés à travailler de pair avec le foyer et la communauté afin d'offrir aux élèves des expériences scolaires vraies? Comment modifier les conditions pour que le réseau individuel de contacts linguistiques favorise la reproduction de la langue et de la culture par le bilinguisme additif?

Benoît Cazabon indique dans un de ses articles « ... il y a derrière tout projet d'aménagement linguistique une raison culturelle plus profonde. Si les projets ne sont pas sertis dans une bague solide et riche de vécus culturels, rehaussant l'appartenance et l'identité, ils risquent de se dégrafer bien plus vite qu'ils n'ont été montés » (Cazabon, 1996). Les membres de la communauté éducative

devront agir en conséquence : Les directions d'école, les parents et les communautés devront faire équipe, les écoles de formation et les enseignants devront mettre en place une nouvelle réalité pédagogique qui favorise l'augmentation du réseau interpersonnel de contacts linguistiques par le truchement d'activités pédagogiques avec et dans la communauté.

L'éducation francophone que reçoivent les élèves dans nos écoles favorise-t-elle l'identité francophone durable? Yvon Mahé dans son discours d'ouverture du 4e Congrès de l'ACREF posait la question : « Se transforme-t-elle en vitalité communautaire francophone forte, positive, authentique, interpellante et reconnue, tant au sein des communautés francophones que dans la grande société en général? »

Voilà de bonnes questions pour nos communautés éducatives, voilà la prochaine étape à suivre pour nos communautés francophones après l'obtention de la gestion scolaire. Le développement de la littératie communautaire s'impose.

5.5 Recommandations

1) Que les directions générales et les directions d'école soient sensibilisées à l'importance du projet éducatif pour les communautés éducatives des écoles franco -albertaines;

2) Que tous les partenaires en éducation francophone (l'école, la communauté, les foyers et les responsables de formation) soient sensibilisés au concept de la littératie communautaire, afin de donner une direction à ses projets futurs;

3) Que tous les partenaires en éducation francophone se penchent sur la question de la pédagogie à privilégier dans ses écoles. Que l'on se donne comme objectif d'adopter la devise de l'ACREF (Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants du français langue maternelle) : « Je fais, donc j'apprends » afin de rendre plus authentiques et durables les apprentissages;

4) Que les responsables de la formation des enseignants incluent dans leur programmes les composantes nommées ci-dessus à l'intention des étudiants qui se dirigent en éducation française dans un milieu minoritaire;

5) Que l'on entreprenne une étude longitudinale auprès de jeunes francophones ayant quitté l'école, dans le but de découvrir les facteurs qui contribuent à la poursuite ou à l'abandon de leur identité culturelle francophone.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Learning (2000). Affirmer l'éducation en français langue première, fondements et orientations. Edmonton : Government of Alberta.

Allaire, G. (1999). *La Francophonie canadienne : Portraits*. Ottawa : Éditions Prise de parole.

Association Canadienne des Éducateurs de Langue Française. (1983). *L'École française*, 12 (3) .

Aunger, E. (1999). Les Communautés francophones de l'Ouest : la survivance d'une minorité dispersée. Dans J. Y. Thériault (Ed), *Francophonies minoritaires au Canada*. (pp. 475-493). Moncton : Les Éditions de l'Acadie.

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23 (3), 509-526.

Bourque, F. & Tardif, D. (1990). *En marche vers l'an 2000 : Pour un partenariat avec le gouvernement fédéral*. Monographie de l'Association canadienne française de l'Alberta.

Breton, R. (1964). Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants. *The American Journal of Sociology*. 70 : 193-205.

Carey, S. (1987). La vitalité ethnolinguistique des Franco-Albertains en 1976. *Écriture et Polique*. Communication présentée au 7e Colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Edmonton, Alberta.

Cazabon, B.(1992). L'aménagement linguistique : le cas de la francisation. *Éducation et francophonie*, 20 (2),2.

Clinton, H. (1996). *It Takes a Village and Other Lessons Children Teach Us*. New York : First Touchstone Editions.

Cummins, J. (1986). Empowering Minority Students : A Framework for Intervention. *The Harvard Educational Review*, 56 (1), 18-36.

Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation à la recherche.* Laval : Éditions Beauchemin.

Desjarlais, L. (1983). *L'identité culturelle.* Extraits d'une conférence présentée à la Faculté Saint-Jean. Edmonton, Alberta.

Desjarlais, L. (1988). *C'est maintenant l'heure de l'école franco-albertaine, Une étude du régime d'application en Alberta de l'Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.* Monographie de l'Association canadienne-française de l' Alberta.

Fédération canadienne des communautés francophones et acadiennes. (2000). *Profil de la communauté francophone de l'Alberta.* Ottawa.

Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42 (3), 267-279.

Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49 (No. 4), 887-925

Landry, R. & Allard, R. (1991). Language, Culture and Cognition. In L. Malavé & G. Paquette (Eds), *Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children?* (pp. 198-231). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Landry, R. & Magord, A. (1992). Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador : les rôles de la communauté et de l'école. *Éducation et francophonie*, 20 (2), 3 -23.

Landry, R. , Allard, R. & Théberge, R. (1991). School and Family French Ambiance and the Bilingual Development of Francophone Western Canadians. *The Canadian Modern Language Review*, 47 (5), 878-915.

Leduc, D. (1996). *La Pédagogie en milieu francophone minoritaire : une réalité à construire*. Projet de recherche non publié, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, Edmonton.

Levasseur-Ouimet, F. (1994). *Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones vivant en milieu minoritaire*. Manuscrit inédit, Faculté Saint-Jean, University of Alberta.

Levasseur-Ouimet, F. & McMahon, F. (1987) *S'approprier ses réalités culturelles*. Manuscrit inédit, Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta.

Levasseur-Ouimet, F., Mahé, Y., McMahon, F. & Tardif, C. (1999). L'éducation dans l'Ouest canadien. In J. Y. Thériault (Ed*), Francophonies minoritaires au Canada*. (pp. 475-493). Moncton : Les Éditions de l'Acadie.

Mahé, Y. (1985). *À la recherche de l'excellence : la jeunesse franco-albertaine et son éducation*. Discours à l'occasion du Rond Point de l'ACFA. Edmonton, Alberta.

Masny, D. (1995a). *Le développement langagier et la littératie dans les écoles de langue française*. Pour l'amour d'apprendre : Documents de base pour la Commission royale sur l'éducation. Toronto.

Nie, N.H., Hull, C.H., Jenkins, J.G., Steinbrenner, K., and Bent, D.H. (1988). *Statistical Package for the Social Sciences*, Third Edition. New York : McGraw-Hill.

SPSS Inc. (1998). *SPSS-X User's Guide*. Third Edition. New York : McGraw-Hill.

Stebbins, Robert. A. (1994). *The Franco-Calgarians, French Language, Leisure, and Linguistic Life-style in an Anglophone City.* Toronto : University of Toronto Press.

Stebbins, Robert. A. (1996). La sociologie des francophones hors Québec : de nouveaux concepts pour l'analyse du milieu urbain. *La Francophonie sur les marges.* Communication présentée au 16e colloque du Centre des études franco-canadiennes de l'Ouest. Winnipeg, Manitoba.

Tardif, C. (1990a). L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 28 (2), 18-21.

Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (2), 311-330.

ANNEXES

ANNEXE A

Lettre de permission du chercheur principal

UNIVERSITÉ
DE MONCTON

Faculté des sciences de l'éducation

le 14 mai 1993

Madame Denise Moulun-Pasek
Faculté St-Jean
8406, 91e rue
Edmonton, Alberta
TC6 4G9

Madame Moulun-Pasek,

Suite à votre demande d'utiliser certains de nos questionnaires dans vos recherches, je vous fais parvenir la documentation décrite ci-dessous. Il est entendu que ces questionnaires furent préparés pour le contexte canadien et, plus particulièrement, pour la vérification du modèle théorique des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Les francophones minoritaires de plusieurs provinces canadiennes et de l'État du Maine aux États-Unis de même que des anglophones majoritaires de certaines provinces canadiennes ont participé à nos études. Nous estimons donc qu'il est très important, avant d'utiliser ces instruments, que toutes les questions faisant partie de ces questionnaires soient analysées et si nécessaire adaptées aux contextes spécifiques des nouvelles études proposées . Cette responsabilité revient aux chercheurs responsables des nouveaux projets de recherche entrepris et nous ne pouvons garantir au préalable une application généralisée de ces questionnaires.

Je décris brièvement chacun des instruments de mesure ci-dessous.

Le document #1, **«Réseau interpersonnel de communication»** Partie B, fut utilisé pour mesurer différents aspects des contacts interpersonnels avec la langue française et la langue anglaise. La version originale de ce questionnaire fut réduite pour ne retenir que les aspects suivants : proportion, fréquence, qualité, stabilité et variété. La partie A, **«Renseignements généraux»**, est utilisée, entre autres, pour obtenir des indices du niveau socio-économique. Dans nos recherches en contexte canadien, l'échelle Blishen est utilisée pour coder les niveaux des occupations. Le degré d'éducation des parents est mesuré à partir de l'échelle à sept points qui figure dans le questionnaire.

Le «réseau interpersonnel» est un des aspects mesurés du «Réseau individuel de contacts linguistiques» de notre modèle théorique. Les autres aspects sont **«Le degré de soutien éducatif»** dans chacune des langues (voir le document #2) et **«Les contacts linguistiques par l'intermédiaire d'une variété de médias»** (voir le document #3).

La compétence langagière mesurée comprend deux aspects. La **compétence orale** fut mesurée par un questionnaire d'auto-évaluation (voir le document #4). Dans notre contexte, il était important de mesurer non seulement la compétence à communiquer avec les codes standards du

Moncton
Nouveau-Brunswick
Canada E1A 3E9
Téléphone : (506) 858-4480
Télécopieur : (506) 858-4585

Madame Moulun-Pasek le 14 mai 1993

français et de l'anglais, mais aussi la compétence à communiquer dans la langue socio-maternelle. Une partie du questionnaire demande donc à l'élève d'évaluer sa compétence à communiquer dans sa langue socio-maternelle. Il est possible que vous ne désiriez pas faire cette distinction entre les codes standards et la langue socio-maternelle; vous pourriez enlever la partie du questionnaire portant sur la langue socio-maternelle. Les **compétences cognitivo-académiques en français et en anglais** furent mesurées à partir de tests de closure (voir les documents #8 et #9). Il est important que les textes utilisés soient à un niveau de lecture approprié à l'âge et au niveau de scolarisation des participants et participantes. Dans notre cas, les textes furent sélectionnés pour un niveau de scolarisation de 10e à 12e année.

La disposition cognitivo-affective envers le français et l'anglais fut mesurée par deux instruments, l'un d'eux mesure les croyances exo-centriques et égo-centriques concernant la vitalité des langues et l'autre mesure l'identité ethnolinguistique.

Le **«Questionnaire CEVEL»** (voir le document #7) mesure huit **croyances reflétant la vitalité ethnolinguistique**. Les huit différentes sortes de croyances mesurées par les sous-échelles portent sur une variété d'indices du capital démographique, politique, économique et social. Je tiens à souligner que, dans d'autres milieux ethnolinguistiques, d'autres facteurs ou indices de vitalité identifiés par Giles et al. (1977) ou Prujinier et al. (1984) pourraient être plus appropriés que ceux que nous utilisons pour le contexte canadien. Il serait important que les chercheurs désirant utiliser ce questionnaire sur d'autres terrains de recherche analysent très soigneusement les facteurs et indices de vitalité pour en retenir ou incorporer les plus appropriés au contexte.

Le questionnaire **«Identité ethnolinguistique»** (voir le document #6) mesure l'identité ethnolinguistique, un deuxième aspect de la composante cognitivo-affective. Il est important de signaler que les résultats d'une de nos études démontrent que l'identité ethnolinguistique du répondant ou de la répondante est l'aspect de la composante cognitivo-affective du modèle qui est la moins affectée par la vitalité ethnolinguistique objective de la communauté.

La dernière composante du modèle théorique «le comportement langagier» est mesurée par le questionnaire #5 : **«Degré d'utilisation du français et de l'anglais»**. Ce questionnaire porte sur la fréquence d'utilisation du français et de l'anglais dans diverses situations et contextes allant du familial/parental au social y compris les médias. Ce questionnaire est utilisé pour étudier la relation de la variable «fréquence d'utilisation des langues» avec d'autres variables du modèle.

Ci-inclus, vous trouverez également quelques articles récents qui ont analysé différents aspects du modèle théorique.

J'espère le tout à votre entière satisfaction et suis entièrement disponible pour tout autre renseignement concernant ces instruments et nos projets de recherche. Bon succès dans vos projets.

Rodrigue Landry

PJ

ANNEXE B

Permission accordée par le comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean

University of Alberta
Edmonton

Faculté Saint-Jean

Canada T6C 4G9

8406 rue Marie-Anne Gaboury, Téléphone (403) 465-8700
Télécopieur (403) 465-8760

le 22 janvier 1998

A: Denise Moulun-Pasek

De: Frank McMahon
Comité d'éthique

Objet: Projet de recherche: "Vitalité du français des élèves des onzième et douzième années des écoles francophones homogènes en Alberta

Les membres du comité d'éthique ont fait l'étude de votre projet et l'ont approuvé à l'unanimité. Ci-inclus, quelques commentaires de membres du comité pour vous aider.

Je me joins à eux pour vous souhaiter une recherche fructueuse.

Frank McMahon
Président, Comité d'éthique

ANNEXE C
Lettres demandant la permission aux directions d'école

Lettre aux directions d'école

Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean et, après plusieurs années d'études, je suis prête à commencer la cueillette de données en préparation de mon mémoire. Je travaille sous la supervision du professeur Claudette Tardif. La raison pour laquelle je vous écrit aujourd'hui c'est de vous intéresser à mon sujet de recherche et pour vous demander votre collaboration.

J'ai reçu l'approbation de la Direction générale de votre Conseil scolaire de vous approcher avec cette demande et je le fais aujourd'hui avec tout mon enthousiasme et ma foi dans ce projet important.

Vous connaissez peut-être déjà le modèle des déterminants du bilinguisme de Réal Allard et de Rodrigue Landry. C'est un modèle qui nous permet d'identifier le degré d'adhésion à une culture particulière d'une personne, tout en jetant un coup d'oeil sur les différents facteurs qui contribuent à son bilinguisme. On dit qu'une personne bilingue au Canada a un bilinguisme soit du type additif (sa langue seconde n'interfère pas avec la langue première) ou un bilinguisme soustractif (la langue seconde est parlée au détriment de la langue maternelle et celle-ci interfère avec le niveau).C'est un modèle reconnu, qui a été utilisé pour étudier différentes minorités en Amérique du Nord et en Europe. Le Professeur Landry utilise ce modèle dans ses recherches depuis plus d'une dizaine d'années avec succès.

Je vais utiliser ce modèle et j'aimerais obtenir des données sur tous les élèves de 11e et de 12e années des écoles francophones de la province. J'aimerais que vos élèves d'onzième et de douzième années fassent partie de l'étude. Il s'agit d'une batterie de questionnaires qui prend entre 2 et 3 heures à administrer. L'administration du questionnaire se fait normalement pendant deux jours pour ne pas trop fatiguer les élèves.

Je suis consciente que le temps exigé est assez important et que vos élèves ont des cours exigeants à ce moment de leur formation mais je vous assure que les résultats de l'étude peuvent être très révélateurs et utiles pour l'école et pour la communauté dans laquelle elle se trouve.

A la suite de l'analyse, je propose de retourner dans l'école pour partager les résultats avec toutes les parties intéressées: la direction, les enseignants, les élèves, le conseil d'école, les parents... Je suis persuadée que les résultats pourraient donner des pistes de réflexion intéressantes à tous. Étant enseignante, je pourrais même créer une activité pédagogique/prise de conscience pour les élèves.

Je vous dire que toutes les mesures ayant trait à la confidentialité et à l'anonymat des personnes consultées seront prises. Les élèves qui choisissent de participer à l'étude seront identifiés par leur numéro de répondant seulement et les noms donnés aux écoles dans le mémoire seront fictifs. Sachez aussi que les élèves peuvent se retirer de la recherche à n'importe quel moment s'ils décident qu'ils ne veulent pas participer. Ils ne seront forcés d'aucune manière à compléter les questionnaires s'ils ne le veulent pas.

J'aimerais faire passer les questionnaires pendant ce semestre, le plus tôt possible. Je respecterai naturellement votre décision quant au moment le plus propice pour faire le sondage si vous acceptez que votre école participe à l'étude.

Sentez-vous à l'aise de m'appeler au 465-8730 si vous désirez de plus amples informations concernant ce projet de recherche.

J'attends avec beaucoup d'anticipation votre réponse à cette demande et vous prie d'agréer mes sentiments les plus respectueux.

Denise Moulun-Pasek
Étudiante à la Maîtrise
Faculté Saint-Jean

Lettre aux directions générales

Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise à la Faculté Saint-Jean et, après plusieurs années d'études, je suis prête à commencer la cueillette de données en préparation de mon mémoire. Je travaille sous la supervision de professeure Claudette Tardif. La raison pour laquelle je vous écris aujourd'hui, c'est de vous intéresser à mon sujet de recherche et pour vous demander votre collaboration.

Vous connaissez peut-être déjà le modèle des déterminants du bilinguisme de Réal Allard et de Rodrigue Landry. C'est un modèle qui nous permet d'identifier le degré d'adhésion à une culture particulière d'une personne, tout en jetant un coup d'oeil sur les différents facteurs qui contribuent à son bilinguisme. On dit qu'une personne bilingue au Canada a un bilinguisme soit du type additif (sa langue seconde n'interfère pas avec la langue première) ou un bilinguisme soustractif (la deuxième langue est parlée au détriment de la langue maternelle et celle-ci interfère avec le niveau).
C'est un modèle reconnu, qui a été utilisé pour étudier différentes minorités en Amérique du Nord et en Europe. Le Professeur Landry utilise ce modèle dans ses recherches depuis plus d'une dizaine d'années avec succès.

Je vais utiliser ce modèle et j'aimerais obtenir des données auprès de tous les élèves de 11e et de 12e années des écoles francophones de la province. J'aimerais que vos élèves d'onzième et de douzième années fassent partie de l'étude. Il s'agit d'une batterie de questionnaires qui prend entre 2 et 3 heures à administrer. L'administration du questionnaire se fait normalement pendant deux jours pour ne pas trop fatiguer les élèves.

Je suis consciente que le temps exigé est assez important et que vos élèves ont des cours exigeants à ce moment de leur formation mais je vous assure que les résultats de l'étude peuvent être très révélateurs et utiles pour l'école et pour la communauté dans laquelle elle se trouve.

A la suite de l'analyse, je propose de retourner dans l'école pour partager les résultats avec toutes les parties intéressées: la direction, les enseignants, les élèves, le conseil d'école, les parents... Je suis persuadée que les résultats pourraient donner des pistes de réflexion intéressantes à tous. Étant enseignante, je pourrais même créer une activité pédagogique de prise de conscience pour les élèves.

Je vous assure que toutes les mesures ayant trait à la confidentialité et à l'anonymat des personnes consultées seront prises. Les élèves qui choisissent (car personne ne sera forcé) de participer à l'étude seront identifiés par leur numéro de répondant seulement et les noms donnés aux écoles dans le mémoire seront fictifs.

J'aimerais faire passer les questionnaires pendant cette année scolaire, le plus tôt possible. Je respecterai naturellement votre décision quant au moment le plus propice pour faire le sondage si vous acceptez que votre école participe à l'étude.

N'hésitez pas à m'appeler au 465-8730 si vous désirez de plus amples informations concernant ce projet de recherche.

J'attends avec beaucoup d'anticipation votre réponse à cette demande et vous prie d'agréer mes sentiments les plus respectueux.

Denise Moulun-Pasek
Étudiante à la Maîtrise
Faculté Saint-Jean

ANNEXE D

Instruments de mesure

ÉTUDE DU COMPORTEMENT LANGAGIER

INTRODUCTION
(version française)

Nous voulons commencer par vous remercier pour votre participation à cette recherche. Elle s'intéresse aux facteurs qui peuvent influencer le développement du bilinguisme dans différentes régions du Canada et des États-Unis. Votre participation est très importante et nécessaire au succès de cette recherche. Vous êtes des représentants de votre école et de votre région.

Les questions que nous avons à vous poser sont nombreuses. Répondre à toutes les questions va exiger une attention continue et beaucoup de concentration. Pour assurer que les résultats de la recherche soient fiables, il faut que vous répondiez aux questions avec sincérité et application.

Vos réponses aux questionnaires seront traitées de façon confidentielle. À l'exception des chercheurs, personne n'aura accès à vos questionnaires.

Encore une fois, pour aider à la valeur scientifique de la recherche, il est très important que chaque réponse soit répondue selon le meilleur de votre jugement. Toutefois, puisqu'il y a beaucoup de question à répondre, il faudra aussi ne pas s'attarder trop longtemps sur une question. Lisez très attentivement les directives. Si certaines questions ne sont pas claires, levez la main. Je pourrai vous donner des directives ou des renseignements au besoin.

Il faudra répondre aux questions avec le plus de précision possible mais sans trop vous attarder. Ce qui est important c'est de bien saisir le sens de chaque question et répondre selon le meilleur de votre jugement.

CODE : _____

RÉSEAU INTERPERSONNEL DE COMMUNICATION

Merci pour ta participation à notre enquête. Par ce questionnaire, nous cherchons à mieux comprendre tes expériences dans l'utilisation de ta langue première et de ta (tes) langue(s) seconde(s), dans ta famille et avec ta parenté, avec tes amis, avec les élèves de ton école, avec tes voisins ainsi que dans ta participation à des activités culturelles et sociales.

Pour que ce questionnaire donne des résultats valides et fiables, il est important que tu répondes avec le plus de précision possible à chacune des questions. N'hésite pas à lever la main si certaines questions ne sont pas claires pour toi. Nous te donnerons les renseignements nécessaires.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. Nom : _____ 2. Date de naissance : _____/_____/_____
   (année) (mois) (jour)

3. École : _____

4. Nom du professeur titulaire : _____

5. a) Niveau du cours de français : _____
   b) Niveau du cours d'anglais : _____

(1-8)
(9-10=01)

Encercle le chiffre qui correspond à ta réponse.

6. Sexe : (11)
   1. Féminin 2. Masculin

7. Langue maternelle (première langue apprise et encore parlée) : (12)
   1. Français 2. Anglais 3. Autre_____

8. Langue seconde : (13)
   1. Français 2. Anglais 3. Autre_____

9. Langue maternelle du père ou tuteur (première langue apprise et encore parlée) : (14)
   1. Français 2. Anglais 3. Autre_____

10. Langue seconde du père ou tuteur : (15)
    1. Français 2. Anglais 3. Autre_____ 4. Aucune

11. Langue première de la mère ou tutrice : (16)

12. Langue seconde de la mère ou tutrice : (17)

1. Français 2. Anglais 3. Autre_____ 4. Aucune

13. Quel est le nom du village ou de la ville où tu habites actuellement? (18-19)

_____

14. Occupation du père ou tuteur. (20)

a) Quel genre de travail fait ton père ou tuteur?
(Si sans emploi, indique le dernier travail fait.)

_____

b) Quel est (était) le titre de sa profession ou de son emploi?

_____

15. Occupation de la mère ou tutrice. (21)

a) Quel genre de travail fait ta mère ou tutrice?
(Si sans emploi, indique le dernier travail fait.)

_____

b) Quel est (était) le titre de sa profession ou de son emploi?

_____

16. Éducation du père ou tuteur.

1. Moins de sept années
2. École intermédiaire (7e, 8e ou 9e année)
3. Partie du secondaire terminée (10e, 11e)
4. École secondaire terminée
5. Études collégiales (e.g. collège communautaire), cours spécialisés non-universitaires, études universitaires partielles (22)
6. Études universitaires terminées (baccalauréat)
7. Études graduées (maîtrise ou doctorat)

17. Éducation de la mère ou tutrice.

1. Moins de sept années
2. École intermédiaire (7e, 8e ou 9e année)
3. Partie du secondaire terminée (10e, 11e)
4. École secondaire terminée
5. Études collégiales (e.g. collège communautaire), cours spécialisés non-universitaires, études universitaires partielles (23)
6. Études universitaires terminées (baccalauréat)
7. Études graduées (maîtrise ou doctorat)

RÉSEAU FRANCOPHONE : CONTACTS AVEC DES FRANCOPHONES

DÉFINITIONS : Ton réseau de communication est constitué de l'ensemble de tes contacts linguistiques, c'est-à-dire de toutes les occasions que tu as de communiquer dans une langue ou dans une autre. Ton réseau francophone est l'ensemble des contacts que tu as eus avec des francophones.

Un francophone est quelqu'un dont la première langue apprise est le français et qui parle encore le français.

DIRECTIVES : Pour toutes les questions qui suivent, tu réponds en ne considérant que les francophones que tu as connus personnellement. Si certaines personnes sont décédées, tu peux les considérer dans ta réponse si tu as eu l'occasion de les connaître pendant une période donnée.

Les questions posées se rapportent à toutes les expériences de l'utilisation du langage que tu as eues avec des francophones de ton enfance jusqu'à présent. Dans tes réponses, tu dois tenir compte, non seulement du présent, mais de toutes tes expériences dans l'utilisation du langage.

Exemple : Parmi tes amis, il y a eu combien de francophones :

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aucun				La moitié				Tous

Tu réponds à cette question en considérant l'ensemble des amis que tu as eus depuis ton enfance jusqu'à présent et non pas seulement tes amis actuels. C'est pourquoi la plupart des questions sont formulées au passé (e.g. il y a eu...).

Pour chacune des questions, tu choisis le numéro qui, selon ton estimation, correspond le mieux à ta situation.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

1. Proportion de francophones dans ton réseau

Dans cette section, nous te demandons d'estimer, pour chacun des groupements de personnes mentionnés ci-dessous, combien sont des francophones?

	Aucun				La moitié				Tous		
a) Famille immédiate (parents, frère(s), soeur(s), grands-parents).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(24)
b) Cousins et cousines.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(25)
c) Oncles et tantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(26)
d) Amis que tu as eus depuis ton enfance.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(27)

e) Voisins (c'est-à-dire des personnes ayant vécu près de chez toi).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(28)
f) Elèves qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(29)
g) Personnes qui ont participé avec toi à des activités sociales et culturelles (e.g. clubs sportifs, associations culturelles, mouvements de jeunesse, activités religieuses, clubs sociaux, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(30)

2. Fréquence de tes contacts avec des francophones

Dans cette section, nous sommes intéressés à connaître combien souvent tu as eu l'occasion de parler ou d'être en contact avec des francophones.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

Dans une semaine typique, combien souvent as-tu eu l'occasion de parler ou d'être en contact avec :

	Rarement (moins d'une fois par semaine)				Quatre ou cinq fois par semaine				Très souvent (plusieurs fois par jour)		
a) Des francophones de ta famille ou de ta parenté?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(63)
b) Des amis francophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(64)
c) Des voisins francophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(65)
d) Des élèves francophones qui fréquentaient la même école que toi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(66)
e) Des francophones qui participaient avec toi à des activités sociales ou culturelles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(67)

3. Qualité de tes contacts avec des francophones

Dans cette section, nous te demandons d'estimer combien agréables ou désagréables étaient dans l'ensemble tes contacts avec des francophones.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

Combien agréables ont été tes contacts avec :

	Très désagréables					Neutres ou indifférents				Très agréables		
a) Les francophones de ta famille et de ta parenté?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(68)
b) Tes amis francophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(69)
c) Tes voisins francophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(70)
d) Les élèves francophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(71)
e) Les francophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(72)

4. Stabilité de tes contacts avec des francophones

Dans cette section, nous te demandons d'estimer combien stables ont été tes contacts avec les francophones que tu as connus. Un contact est stable s'il a été maintenu pendant une longue période (e.g. plusieurs années ou pendant toute la vie).

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

Parmi les groupements mentionnés ci-dessous, estime le nombre de personnes francophones avec lesquelles tu as pu maintenir un contact stable au cours des années.

	Aucun					La moitié				Tous	
a) Les francophones de ta famille et de ta parenté.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(73)
b) Tes amis francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(74)
c) Tes voisins francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(75)

d) Les élèves francophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(76)
e) Les francophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(77)

(1-8)
(9-10=02)

5. Variété de la langue parlée dans tes contacts avec des francophones

Selon les circonstances, ou par habitude, on peut parler différentes variétés d'une même langue ou encore on peut parler une autre langue que sa langue maternelle. Dans cette section, nous te demandons de décrire la variété de langue qui serait la plus typique dans les différents contacts que tu as eus avec des francophones. Pour répondre, tu te bases sur l'échelle suivante :

1. L'anglais « standard » (qui se rapproche beaucoup de l'anglais enseigné à l'école)
2. L'anglais « non standard » (beaucoup de mots ou d'expressions différentes de l'anglais standard)
3. L'anglais, mais avec l'utilisation de temps à autre de phrases ou d'expressions françaises
4. Un « franglais » (mélange très prononcé de l'anglais et du français)
5. Un français influencé par l'anglais (occasionnellement un ou deux mots anglais dans une phrase française)
6. Le français « non standard » (expressions ou mots différents du français standard, e.g. le français « joual » ou le français « acadien », très peu d'influence de l'anglais)
7. Le français « standard » (très semblable au français enseigné à l'école)

X Une autre langue que le français et l'anglais.

Note : Encercle le X si la question ne s'applique pas à ta situation.

En te basant sur l'échelle ci-dessus, encercle le numéro qui correspond le mieux à la variété de langue la plus souvent parlée par :

(Ligne 2)

a) Les francophones de ta famille et de ta parenté.	1	2	3	4	5	6	7	X	(16)
b) Tes amis francophones.	1	2	3	4	5	6	7	X	(17)
c) Tes voisins francophones.	1	2	3	4	5	6	7	X	(18)
d) Les élèves francophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	X	(19)
e) Les francophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles.	1	2	3	4	5	6	7	X	(20)

RÉSEAU ANGLOPHONE : CONTACTS AVEC DES ANGLOPHONES

DÉFINITIONS : Ton réseau de communication est constitué de l'ensemble de tes contacts linguistiques, c'est-à-dire de toutes les occasions que tu as de communiquer dans une langue ou dans une autre. Ton réseau anglophone est l'ensemble des contacts que tu as eus avec des anglophones.

Un anglophone est quelqu'un dont la première langue apprise est l'anglais et qui parle encore l'anglais.

DIRECTIVES : Pour toutes les questions qui suivent, tu réponds en ne considérant que les anglophones que tu as connus personnellement. Si certaines personnes sont décédées, tu peux les considérer dans ta réponse si tu as eu l'occasion de les connaître pendant une période donnée.

Les questions posées se rapportent à toutes les expériences de l'utilisation du langage que tu as eues avec des anglophones de ton enfance jusqu'à présent. Dans tes réponses, tu dois tenir compte non seulement du présent mais de toutes tes expériences dans l'utilisation du langage.

Pour chacune des questions, tu choisis le numéro qui, selon ton estimation, correspond le mieux à ta situation.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

1. Proportion d'anglophones dans ton réseau

Dans cette section, nous te demandons d'estimer, pour chacun des groupements de personnes mentionnés ci-dessous, combien sont des anglophones?

	Aucun				La moitié					Tous	
a) Famille immédiate (parents, frère(s), soeur(s), grands-parents).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(26)
b) Cousins et cousines.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(27)
c) Oncles et tantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(28)
d) Amis que tu as eus depuis ton enfance.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(29)
e) Voisins (c'est-à-dire des personnes ayant vécu près de chez toi).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(30)

f) Elèves qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(31)
g) Personnes qui ont participé avec toi à des activités sociales et culturelles (e.g. clubs sportifs, associations culturelles, mouvements de jeunesse, activités religieuses, clubs sociaux, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(32)

2. Fréquence de tes contacts avec des anglophones

Dans cette section, nous sommes intéressés à connaître combien souvent tu as eu l'occasion de parler ou d'être en contact avec des anglophones.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

Dans une semaine typique, combien souvent as-tu eu l'occasion de parler ou d'être en contact avec :

	Rarement (moins d'une fois par semaine)				Quatre ou cinq fois par semaine			Très souvent (plusieurs fois par jour)			
a) Des anglophones de ta famille ou de ta parenté?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(65)
b) Des amis anglophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(66)
c) Des voisins anglophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(67)
d) Des élèves anglophones qui fréquentaient la même école que toi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(68)
e) Des anglophones qui participaient avec toi à des activités sociales ou culturelles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(69)

3. Qualité de tes contacts avec des anglophones

Dans cette section nous te demandons d'estimer combien agréables ou désagréables étaient dans l'ensemble tes contacts avec des anglophones.

Note : Pour les questions qui ne s'appliquent pas à ta situation, encercle le X au bout de l'échelle.

Combien agréables ont été tes contacts avec :

	Très désagréables				Neutres ou indifférents					Très agréables		
a) Les anglophones de ta famille et de ta parenté?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(70)
b) Tes amis anglophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(71)
c) Tes voisins anglophones?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(72)
d) Les élèves anglophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(73)
e) Les anglophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(74)

4. Stabilité de tes contacts avec des anglophones

Dans cette section, nous te demandons d'estimer combien stables ont été tes contacts avec les anglophones que tu as connus. Un contact est stable s'il a été maintenu pendant une longue période (e.g. plusieurs années ou pendant toute ta vie).

Parmi les groupements mentionnés ci-dessous, estime le nombre de personnes anglophones avec lesquelles tu as pu maintenir un contact stable au cours des années.

	Aucun				La moitié					Tous	
a) Les anglophones de ta famille et de ta parenté.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(75)
b) Tes amis anglophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(76)
c) Tes voisins anglophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(77)

d) Les élèves anglophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(78)
e) Les anglophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	(79)

(1-8)
(9-10=03)

5. Variété de la langue parlée dans tes contacts avec des anglophones

Selon les circonstances, ou par habitude, on peut parler différentes variétés d'une même langue ou encore on peut parler une autre langue que sa langue maternelle. Dans cette section, nous te demandons de décrire la variété de langue qui serait la plus typique dans les différents contacts que tu as eus avec des anglophones. Pour répondre, tu te bases sur l'échelle suivante :

1. L'anglais « standard » (qui se rapproche beaucoup de l'anglais enseigné à l'école)
2. L'anglais « non standard » (beaucoup de mots ou d'expressions différentes de l'anglais standard)
3. L'anglais, mais avec l'utilisation de temps à autre de phrases ou d'expressions françaises
4. Un « franglais » (mélange très prononcé de l'anglais et du français)
5. Un français influencé par l'anglais (occasionnellement un ou deux mots anglais dans une phrase française)
6. Le français « non standard » (expressions ou mots différents du français standard, e.g. le français « joual » ou le français « acadien », très peu d'influence de l'anglais)
7. Le français « standard » (très semblable au français enseigné à l'école)
X Une autre langue que le français et l'anglais.

Note : Encercle le X si la question ne s'applique pas à ta situation.

En te basant sur l'échelle ci-dessus, encercle le numéro qui correspond le mieux à la variété de langue la plus souvent parlée par : (Ligne 3)

a) Les anglophones de ta famille et de ta parenté.	1	2	3	4	5	6	7	X	(16)
b) Tes amis anglophones.	1	2	3	4	5	6	7	X	(17)
c) Tes voisins anglophones.	1	2	3	4	5	6	7	X	(18)
d) Les élèves anglophones qui ont fréquenté les mêmes écoles que toi.	1	2	3	4	5	6	7	X	(19)
e) Les anglophones qui ont participé avec toi à des activités sociales ou culturelles.	1	2	3	4	5	6	7	X	(20)

CODE : _____

Nom : _____ **Date de naissance :** _____/_____/_____
(année) (mois) (jour)

École : _____

Nom du professeur titulaire : _____

Niveau du cours de français : _____

Niveau du cours d'anglais : _____

QUESTIONNAIRES

Soutien éducatif en français et en anglais

Réseau de communication par les médias

Auto-évaluation de la compétence en communication orale

Degré d'utilisation du français et de l'anglais

Identité ethnolinguistique

SOUTIEN ÉDUCATIF EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS

Dans ce questionnaire, nous cherchons à mesurer le degré de scolarisation que tu as reçu en français et en anglais. Il est important que tu répondes avec le plus de précision possible à chacune des questions. N'hésite pas à lever la main si certaines questions ne sont pas claires pour toi. Nous te donnerons les renseignements nécessaires.

1. Pour chacune des années scolaires ci-dessous, indique la proportion d'enseignement reçue en français et en anglais en cochant la case qui s'applique le mieux.

   Note : Si tu as répété une année scolaire ne la considère qu'une seule fois.

Année scolaire	Tout l'enseignement se donnait en anglais	Tout l'enseignement se donnait en anglais à l'exception d'un cours de français	La plupart de l'enseignement se donnait en anglais	Environ la moitié de l'enseignement se donnait en français et la moitié en anglais	La plupart de l'enseignement se donnait en français	Tout l'enseignement se donnait en français à l'exception d'un cours d'anglais	Tout l'enseignement se donnait en français	Autre ou ne s'applique pas	(Ligne 9)
Maternelle									(42)
1ère année									(43)
2e année									(44)
3e année									(45)
4e année									(46)
5e année									(47)
6e année									(48)
7e année									(49)
8e année									(50)
9e année									(51)
10e année									(52)
11e année									(53)
12e année									(54)
13e année									(55)

2. <u>En dehors des cours</u>, quelle langue était la plus souvent utilisée lorsque les enseignants parlaient aux élèves? Coche la case qui s'applique le mieux pour chacune des années scolaires ci-dessous.

Année scolaire	Toujours l'anglais	La plupart du temps en anglais	Environ également le français et l'anglais	La plupart du temps le français	Toujours le français	Autre ou ne s'applique pas	
Maternelle							(56)
1ère année							(57)
2e année							(58)
3e année							(59)
4e année							(60)
5e année							(61)
6e année							(62)
7e année							(63)
8e année							(64)
9e année							(65)
10e année							(66)
11e année							(67)
12e année							(68)
13e année							(69)

3. <u>En dehors des cours</u>, quelle langue était la plus souvent utilisée lorsque les élèves se parlaient entre eux à l'école? Coche la case qui s'applique le mieux pour chacune des années scolaires ci-dessous.

Année scolaire	Toujours l'anglais	La plupart du temps l'anglais	Environ également le français et l'anglais	La plupart du temps le français	Toujours le français	Autre ou ne s'applique pas		
Maternelle								(70)
1ère année								(71)
2e année								(72)
3e année								(73)
4e année								(74)
5e année								(75)
6e année								(76)
7e année								(77)
8e année								(78)
9e année								(79)
10e année								(80)
11e année							(1-8) (9-10=10)	(11)
12e année								(12)
13e année								(13)

4. Pour chacune des années scolaires ci-dessous, indique la proportion du matériel scolaire (e.g. livres, cahiers d'exercices, documentation, etc.) qui était en français et en anglais. Coche la case qui s'applique le mieux pour chaque année scolaire.

Année scolaire	Tout en anglais	La plupart en anglais	Environ la moitié en français et la moitié en anglais	La plupart en français	Tout en français	Autre ou ne s'applique pas	
Maternelle							(14)
1ère année							(15)
2e année							(16)
3e année							(17)
4e année							(18)
5e année							(19)
6e année							(20)
7e année							(21)
8e année							(22)
9e année							(23)
10e année							(24)
11e année							(25)
12e année							(26)
13e année							(27)

5. Les activités sportives et culturelles à l'école étaient-elles organisées en français ou en anglais? Coche la case qui s'applique le mieux pour chaque année scolaire.

Année scolaire	Toutes en anglais	La plupart en anglais	Environ la moitié en français et la moitié en anglais	La plupart en français	Toutes en français	Autre ou ne s'applique pas	
Maternelle							(28)
1ère année							(29)
2e année							(30)
3e année							(31)
4e année							(32)
5e année							(33)
6e année							(34)
7e année							(35)
8e année							(36)
9e année							(37)
10e année							(38)
11e année							(39)
12e année							(40)
13e année							(41)

6. Les affiches (e.g. pancartes dans la classe et dans les corridors), les annonces faites aux élèves (e.g. messages de la direction de l'école) et les messages envoyés aux parents par l'école étaient :

Année scolaire	Uniquement en anglais	Plus souvent en anglais qu'en français	Autant en anglais qu'en français	Plus souvent en français qu'en anglais	Uniquement en français	Autre ou ne s'applique pas	
Maternelle							(42)
1ère année							(43)
2e année							(44)
3e année							(45)
4e année							(46)
5e année							(47)
6e année							(48)
7e année							(49)
8e année							(50)
9e année							(51)
10e année							(52)
11e année							(53)
12e année							(54)
13e année							(55)

7. Pour chacune des années scolaires ci-dessous, indique la proportion d'élèves francophones et anglophones dans ton école. Coche la case qui s'applique le mieux selon l'échelle suivante :

Année scolaire	Tous anglophones	La plupart des anglophones	Environ la moitié des anglophones et la moitié des francophones	La plupart des francophones	Tous des francophones	Autre ou ne s'applique pas	
Maternelle							(56)
1ère année							(57)
2e année							(58)
3e année							(59)
4e année							(60)
5e année							(61)
6e année							(62)
7e année							(63)
8e année							(64)
9e année							(65)
10e année							(66)
11e année							(67)
12e année							(68)
13e année							(69)

RÉSEAU DE COMMUNICATION PAR LES MÉDIAS

Dans ce questionnaire, nous te demandons d'estimer le degré de contact que tu as eu en français et en anglais avec une variété de médias (e.g. journaux, télévision, radio, etc.). Pour chacune des questions, tu réponds en tenant compte de l'ensemble de tes expériences, de ton enfance à maintenant, et non pas seulement de tes expériences actuelles.

Il est important que tu répondes à chacune des questions avec le plus de précision possible. N'hésite pas à lever la main si certaines questions ne sont pas claires pour toi. Nous te donnerons les renseignements nécessaires.

Pour chacun des items ci-dessous, tu réponds selon l'échelle suivante :

FRANÇAIS								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours
ANGLAIS								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours

(Ligne 10)

1.	Les programmes de télévision auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(70)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(71)
2.	Les programmes de radio auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(72)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(73)
3.	Les films ou cinémas auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(74)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(75)
4.	La musique (chansons, disques) à laquelle j'ai été exposé de mon enfance à maintenant était...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(76)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(77)
5.	Les journaux auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(78)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(79)

(1-8)
(9-10=11)

6.	Les magazines ou revues auxquelles j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(11)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(12)
7.	Les livres à la maison auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(13)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(14)
8.	Les pièces de théâtre et les spectacles auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(15)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(16)
9.	Les panneaux routiers (directives aux piétons et aux automobilistes, les noms de places, les noms de rues) auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(17)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(18)
10.	Les enseignes, à l'extérieur des magasins et des commerces, auxquelles j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(19)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(20)
11.	Les affiches et les pancartes, à l'intérieur des magasins et des commerces, auxquelles j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(21)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(22)
12.	Les annonces et les messages envoyés par le courrier (e.g. messages publicitaires, annonces publiques) auxquels j'ai été exposé de mon enfance à maintenant étaient...	Français : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(23)
		Anglais : 1 2 3 4 5 6 7 8 9	(24)

AUTO-ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN COMMUNICATION ORALE

Dans ce questionnaire, tu évalues ton niveau d'habileté à communiquer oralement en français et en anglais. Cette compétence est évaluée par rapport à différentes situations de communication orale sur le plan interpersonnel. Certaines de ces situations sont relativement faciles (e.g. donner des directives à un automobiliste) et d'autres sont plus exigeantes (e.g. discuter d'un problème personnel important).

Pour chacune des situations, tu encercles le numéro qui, selon ton estimation, indique le mieux ton habileté à communiquer oralement dans la langue. Il est important que tu sois le plus précis possible dans tes réponses. Si tu as des questions, tu n'as qu'à lever la main. Nous te donnerons tous les renseignements nécessaires.

A. Habileté à communiquer oralement en français « standard »

Imagine que tu dois utiliser un français « standard » (i.e. très semblable au français enseigné à l'école) dans les situations de communication ci-dessous avec d'autres personnes qui ne parlent que le français. Pour chacune de ces situations, évalue combien il te serait facile de t'exprimer seulement en français « standard », puis encercle le chiffre qui correspond le mieux à ton estimation. Réfère-toi à l'échelle ci-dessous avant d'indiquer ta réponse à chaque item.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Très grande difficulté (très peu de communication possible)				Difficulté modérée				Très grande facilité (communication facile et naturelle)

	Situation de communication	Facilité à communiquer	
1.	Tu demandes un numéro de téléphone à quelqu'un.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(38)
2.	Tu fais une commande dans un restaurant.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(39)
3.	Tu racontes à quelqu'un le déroulement d'un film que tu as vu au cinéma.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(40)
4.	Tu discutes avec quelqu'un d'un problème personnel important.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(41)
5.	Tu expliques à un groupe de jeunes de ton âge ton point de vue sur le système politique canadien.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(42)
6.	Tu donnes des directives à quelqu'un au téléphone afin que cette personne puisse se rendre chez toi d'une autre ville.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(43)
7.	Tu décris à quelqu'un les membres de ta famille.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(44)
8.	Tu expliques à quelqu'un les règlements d'un jeu ou d'un sport qu'il ne connaît pas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(45)
9.	Tu expliques à un adulte le contenu d'un cours que tu as suivi et que tu as bien réussi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	(46)

10.	Tu donnes ton point de vue à un groupe sur les avantages et les désavantages de la peine de mort pour les meurtriers.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(47)
11.	Tu veux exprimer à quelqu'un des sentiments vécus dans une expérience personnelle.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(48)
12.	Tu veux convaincre quelqu'un de l'importance de s'impliquer dans un projet auquel tu participes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(49)

B. Habileté à communiquer oralement en anglais

Imagine maintenant que tu dois utiliser l'anglais « standard » (i.e. semblable à celui enseigné dans les écoles) avec d'autres personnes qui ne parlent que l'anglais dans les même situations de communication que ci-haut. Indique, pour chaque situation, combien il te serait facile de t'exprimer en anglais « standard » en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à ton estimation. Tu réponds à cette section en utilisant la même échelle, de 1 (très grande difficulté) à 9 (très grande facilité), que dans la section A.

	Situation de communication	Facilité à communiquer									
1.	Tu demandes un numéro de téléphone à quelqu'un.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(50)
2.	Tu fais une commande dans un restaurant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(51)
3.	Tu racontes à quelqu'un le déroulement d'un film que tu as vu au cinéma.		2	3	4	5	6	7	8	9	(52)
4.	Tu discutes avec quelqu'un d'un problème personnel important.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(53)
5.	Tu expliques à un groupe de jeunes de ton âge ton point de vue sur le système politique canadien.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(54)
6.	Tu donnes des directives à quelqu'un au téléphone afin que cette personne puisse se rendre chez toi d'une autre ville.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(55)
7.	Tu décris à quelqu'un les membres de ta famille.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(56)
8.	Tu expliques à quelqu'un les règlements d'un jeu ou d'un sport qu'il ne connaît pas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(57)
9.	Tu expliques à un adulte le contenu d'un cours que tu as suivi et que tu as bien réussi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(58)
10.	Tu donnes ton point de vue à un groupe sur les avantages et les désavantages de la peine de mort pour les meurtriers.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(59)
11.	Tu veux exprimer à quelqu'un des sentiments vécus dans une expérience personnelle.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(60)
12.	Tu veux convaincre quelqu'un de l'importance de s'impliquer dans un projet auquel tu participes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(61)

DEGRÉ D'UTILISATION DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS

Dans ce questionnaire, nous cherchons à mesurer le degré d'utilisation du français et de l'anglais que tu fais actuellement dans ta vie de tous les jours. Pour les situations qui suivent, indique le numéro (1 à 9) qui représente le mieux ton degré d'utilisation du français et de l'anglais.

(Ligne 11)

1. Avec mon père ou tuteur, je parle :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(62)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(63)

☐ Ne s'applique pas

2. Avec ma mère ou tutrice, je parle :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(64)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(65)

☐ Ne s'applique pas

3. Avec mon(mes) frère(s) et/ou ma(mes) soeur(s), je parle :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(66)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(67)

☐ Ne s'applique pas

4. Avec ma parenté (cousins, cousines, oncles, tantes, grands-parents,...), je parle :

FRANÇAIS									(68)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	
ANGLAIS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	(69)

☐ Ne s'applique pas

5. À l'école, avec les autres élèves, je parle :

FRANÇAIS									(70)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	
ANGLAIS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	(71)

6. En dehors de l'école, avec mes amis et connaissances, je parle :

FRANÇAIS									(72)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	
ANGLAIS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	(73)

7. Avec mes voisins, je parle :

FRANÇAIS									(74)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	
ANGLAIS									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	(75)

8. Quand je vais magasiner, je m'adresse aux vendeurs en parlant :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(76)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(77)

9. Lorsque j'utilise les services communautaires disponibles dans mon milieu (e.g. banque, bureau de poste, garage, etc.), je parle :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(78)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(79)

10. Lorsque j'assiste à des rencontres sociales (e.g. « party », mariages, danses, etc.), je parle : (1-8) (9-10-11-12)

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(11)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(12)

11 Lorsque je participe à des activités de groupe ou à des organismes sociaux et culturels (e.g. sports, loisirs, associations, cours du soir, etc.), je parle :

FRANÇAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(13)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

ANGLAIS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(14)

12. Lorsque j'assiste à des spectacles (cinéma, spectacles de musique, théâtre), ceux-ci se déroulent en :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
FRANÇAIS	Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	(15)
ANGLAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(16)

13. Les émissions de télévision que je regarde sont en :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
FRANÇAIS	Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	(17)
ANGLAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(18)

14. Les émissions de radio que j'écoute sont en :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
FRANÇAIS	Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	(19)
ANGLAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(20)

15. À part mes travaux scolaires, mes lectures (journaux, livres, revues, etc.) sont en :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
FRANÇAIS	Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	(21)
ANGLAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(22)

IDENTITÉ ETHNOLINGUISTIQUE

Dans ce questionnaire, nous te demandons de décrire qui tu es sur les plans linguistique, culturel et autres. Tu fais ceci en mettant un X entre deux pôles (e.g. francophone et non-francophone). Tu places le X à l'endroit qui, selon toi, décrit le mieux qui tu es pour chaque aspect considéré.

A. Selon ma culture (ma façon de penser, ma façon d'agir, mes intérêts, mes croyances, mes valeurs), je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(23)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(24)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(25)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(26)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(27)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(28)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(29)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(30)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(31)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(32)

B. Étant donné la(les) langue(s) que je parle, je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(33)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(34)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(35)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(36)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(37)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(38)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(39)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(40)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(41)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(42)

C. Étant donné l'histoire de mes ancêtres, je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(43)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(44)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(45)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(46)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(47)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(48)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(49)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(50)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(51)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(52)

D. Si je pense à mon avenir, à ce que je veux être et ce que je veux faire, je considère que je serai :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(53)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(54)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(55)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(56)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(57)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(58)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(59)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(60)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(61)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(62)

E. Étant donné l'éducation que j'ai reçue et les connaissances que j'ai accumulées, je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(63)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(64)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(65)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(66)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(67)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(68)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(69)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(70)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(71)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(72)

F. Étant donné mon groupe ethnique, le groupe auquel j'appartiens, je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(73)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(74)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(75)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(76)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(77)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(78)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(79)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(80) (1-8) (9-10-13)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(11)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(12)

G. Quand je pense au territoire où j'habite (ma ville ou mon village, ma région, ma province, mon pays), je considère que je suis :

Francophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Francophone	(13)
Anglophone	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Anglophone	(14)
Bilingue	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Unilingue	(15)
Biculturel	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Uniculturel	(16)
Franco-Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Franco-Albertain	(17)
Québecois	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Québecois	(18)
Albertain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Albertain	(19)
Canadien	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Canadien	(20)
Américain	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Américain	(21)
Européen	___:___:___:___:___:___:___:___:___	Non-Européen	(22)

Maintenant, nous te demandons d'indiquer quelle importance a pour toi chaque concept considéré ci-haut. Pour décrire qui tu es, quelle importance accordes-tu à chacun des concepts ci-dessous? Réponds en encerclant le chiffre qui, selon toi, correspond le mieux à l'importance accordée en te basant sur l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Énormément d'importance

Pour décrire qui je suis j'accorde :

Concept	Importance accordée									
1. À ma culture (ma façon de penser, ma façon d'agir, mes intérêts, mes croyances, mes valeurs)...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(23)
2. À la (aux) langue(s) que je parle...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(24)
3. À l'histoire de mes ancêtres...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(25)
4. À mon avenir (ce que je veux être)...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(26)
5. À mon éducation, mes connaissances...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(27)
6. À mon groupe ethnique, groupe auquel j'appartiens...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(28)
7. Au territoire où j'habite...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(29)

CODE : _____

Nom : _____ Date de naissance : _____/_____/_____
(année) (mois) (jour)

École : _____

Nom du professeur titulaire : _____

Niveau du cours de français : _____

Niveau du cours d'anglais : _____

DIRECTIVES

On vous donne un petit exercice à faire en **FRANÇAIS**. Dans le texte suivant, un mot à tous les cinq est substitué par un espace blanc. Ceci change le message puisque des mots de toutes sortes (tels que le nom, le verbe, l'article, etc.) manquent. Alors, vous devez décider quel mot manque et l'inscrire dans l'espace blanc.

Il n'y a qu'un mot possible pour chaque espace blanc et tous les espaces sont de la même longueur, peu importe la longueur du mot recherché.

Lisez d'abord l'ensemble du texte avant de commencer à écrire les mots que vous trouvez. Écrivez ensuite les mots dont vous êtes sûr. Écrivez pour finir ceux qui vous paraissent simplement probables. Ne renoncez pas à écrire un mot parce que vous n'êtes pas certain de l'orthographe.

Vous aurez 20 minutes pour compléter cet exercice.

NE TOURNE PAS CETTE PAGE AVANT LE SIGNAL.

L'HOMME ET LA NATURE

Réservé à la correction

_____[1] homme, grâce à son _____[2] et sa ténacité, a _____[3] modifié la terre.

Sur _____[4] sol ingrat et sur _____[5] éléments, il a remporté _____[6] il remporte journellement des _____[7]. L'homme a transformé _____[8] tapis végétal. Des terres _____[9] sont devenues fécondes. Il _____[10] créé des paysages; il _____[11] construit; il a détruit; _____[12] a modifié la nature.

_____[13] constaterez que moins un _____[14] est civilisé, plus il _____[15] l'action de la _____[16] parce qu'il n'_____[17] pas découvert les moyens _____[18] lutter contre celle-ci _____[19] de la transformer.

Au _____[20], les peuples civilisés subissent _____[21] l'action de la _____[22]. Ils peuvent transformer et _____[23] le sol, conquérir des _____[24] sur la mer, construire _____[25] grands barrages pour éviter _____[26] inondations et produire de _____[27] électricité, transporter des produits _____[28] des régions moins riches _____[29] dépourvues de ces produits, _____[30] aux chemins de fer, _____[31] routes, à l'aviation _____[32] aux canaux.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

Réservé à la correction

Un pays _____[33] manque de fer importe _____[34] minerai. Vous pouvez manger _____[35] poisson de mer, des _____[36], dans tout le pays. _____[37] peut même provoquer des _____[38] de pluie en cas _____[39] sécheresse. Aussi, l'homme _____[40] peut-il souvent, grâce _____[41] ses inventions, modifier la _____[42] et se défendre contre _____[43].

33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____

L'homme, mes enfants, _____[44] subit pas toujours la _____[45]; souvent, il la contraint. _____[46] géographie étudiée intelligemment est _____[47] science du plus haut _____[48] parce qu'elle est, _____[49] quelque sorte, un résumé _____[50] toutes les sciences.

44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____

Mais _____[51] voyez qu'elle est _____[52] encore. N'est-elle _____[53] l'illustration vivante de _____[54] que peuvent la volonté _____[55] l'énergie humaine? N'_____[56] -elle pas, dans ses _____[57] lignes et ses petits _____[58], une espèce d'épopée _____[59] travail humain? N'est-_____[60] pas le déroulement de _____[61] effort de l'homme, _____[62] sa bataille incessante et _____[63] vers de belles et _____[64] conquêtes? C'est une _____[65] et vivante leçon.

51. _____
52. _____
53. _____
54. _____
55. _____
56. _____
57. _____
58. _____
59. _____
60. _____
61. _____
62. _____
63. _____
64. _____
65. _____

CODE : _____

Nom : _____ Date de naissance : _____/_____/_____
(année) (mois) (jour)

École : _____

Nom du professeur titulaire : _____

Niveau du cours de français : _____

Niveau du cours d'anglais : _____

DIRECTIVES

On vous donne un petit exercice à faire en ANGLAIS. Dans le texte suivant, un mot à tous les cinq est substitué par un espace blanc. Ceci change le message puisque des mots de toutes sortes (tels que le nom, le verbe, l'article, etc.) manquent. Alors, vous devez décider quel mot manque et l'inscrire dans l'espace blanc.

Il n'y a qu'un mot possible pour chaque espace blanc et tous les espaces sont de la même longueur, peu importe la longueur du mot recherché.

Lisez d'abord l'ensemble du texte avant de commencer à écrire les mots que vous trouvez. Écrivez ensuite les mots dont vous êtes sûr. Écrivez pour finir ceux qui vous paraissent simplement probables. Ne renoncez pas à écrire un mot parce que vous n'êtes pas certain de l'orthographe.

Vous aurez 20 minutes pour compléter cet exercice.

NE TOURNE PAS CETTE PAGE AVANT LE SIGNAL.

NEW DANGER ON THE SKI SLOPES

Réservé à la correction

_____[1] Ontario, a young skier _____[2] an intermediate course at _____[3] speed attempts to switch _____[4] another run but loses _____[5] and crashes into a _____[6]. His head and chest _____[7] the full force of _____[8] collision. After three months _____[9] in a coma, he _____[10] recovers the use of _____[11] limbs, but doctors don't _____[12] know whether he will _____[13] regain normal eyesight.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____

Although _____[14] lower percentage of skiers _____[15] hurt today than in _____[16] past, the injuries are_____[17] severe enough to require _____[18] and prolonged treatment; some _____[19] permanently disabling. Why, when _____[20] number of accidents is _____[21], are we experiencing such _____[22] injuries?

14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____

The main reason _____[23] speed. Skiers are going _____[24] the slopes faster than _____[25] before - and many have _____[26] the skills nor the _____[27] to maintain control. So _____[28] fall or hit other _____[29] or obstacles, sometimes with _____[30] force equal to that _____[31] auto or motorcycle accidents.

23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____

Réservé à la correction

_____[32] are skiers going faster? _____[33] because of technical progress _____[34] by the skiing industry. _____[35] all slopes are now _____[36] by vehicles that flatten _____[37] into virtual speedways. Improved _____[38] equipment and sophisticated teaching _____[39] encourage some beginners to _____[40] "over their heads".

A _____[41] skier's eagerness to squeeze _____[42] as many runs as _____[43] is understandable. But this _____[44] only puts more people _____[45] a slope, it also _____[46] tired skiers to try _____[47] extra - and often dangerous - _____[48]. The accident rate increases _____[49] the day goes on. _____[50] growth of night-skiing _____[51] recent years has also _____[52] the number of serious _____[53] because most skiers are _____[54] at night.

There is _____[55] way to make skiing _____[56] free. Still, there's much _____[57] skiers can do to _____[58] the risk of serious _____[59]. They can make sure _____[60] in good physical shape, _____[61] aware of local ski _____[62], use good equipment and _____[63] it in good repair, _____[64] medical attention immediately when _____[65], know "the rules of _____[66] road" and practice courtesy.

32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____
48. _____
49. _____
50. _____
51. _____
52. _____
53. _____
54. _____
55. _____
56. _____
57. _____
58. _____
59. _____
60. _____
61. _____
62. _____
63. _____
64. _____
65. _____
66. _____

CODE : _____

QUESTIONNAIRE C.E.V.E.L.

Nom : _____ Date de naissance : ____/____/____
(année) (mois) (jour)

École : _____

Nom du professeur titulaire : _____

Niveau du cours de français : _____

Niveau du cours d'anglais : _____

Ce questionnaire comprend huit parties. Chacune des parties te demande quelque chose de différent même si elles peuvent te paraître similaires à première vue.

Lis attentivement les directives données au début de chaque partie; celles-ci t'expliquent ce que tu as à faire. Il est très important que tu les lises bien puisque tu dois répondre à chaque partie en adoptant une perspective nouvelle et différente.

En lisant chaque question, examine attentivement les descriptions données avec l'échelle 1 à 9 puisque celles-ci ne sont pas toujours les mêmes d'une question à l'autre. Dans les sept premières parties, tu répondras en encerclant le chiffre, entre 1 à 9, qui correspond le mieux à ton opinion.

Dans ce questionnaire, ce sont tes opinions sur différents sujets que nous voulons connaître. Il est donc très important que tes réponses soient sincères et précises et que tu répondes à toutes les questions.

Toutes tes réponses sont confidentielles; elles ne seront connues de personne. Si quelque chose n'est pas clair, n'hésite pas à nous demander des explications.

Merci de ta collaboration.

1. LES RESSOURCES ACTUELLES DES FRANCOPHONES ET DES ANGLOPHONES DE CETTE RÉGION

Voici douze phrases concernant la situation actuelle des ressources disponibles aux francophones et aux anglophones de cette région. Remarque qu'il ne s'agit pas des ressources telles qu'elles devraient l'être, mais des ressources telles qu'elles le sont actuellement.

Pour chacune des phrases, encercle le chiffre sur l'échelle 1 à 9 qui décrit le mieux selon toi la situation actuelle des ressources disponibles aux francophones et aux anglophones de cette région. La même réponse donnée aux deux groupes signifie que tu considères que les deux groupes sont semblables sur cette dimension.

1. Dans cette région, les activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma) (Ligne 6)

de langue anglaise sont :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(16)
Inexistantes		Peu nombreuses		Modérément nombreuses		Nombreuses		Extrêmement nombreuses	

de langue française sont :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(17)

2. Dans cette région, les programmes télévisés

en anglais sont :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(18)
Inexistants		Peu nombreux		Modérément nombreux		Nombreux		Extrêmement nombreux	

en français sont :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(19)

3. Dans cette région, quelle importance les commissions scolaires accordent-elles à l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire

l'anglais aux anglophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(20)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

le français aux francophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(21)

4. Dans cette région, la langue de travail est :

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(22)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(23)

5. Dans cette région, le niveau socio-économique (niveau de confort sur le plan matériel et économique)

des familles anglophones est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(24)
Beaucoup en dessous de la moyenne		En dessous de la moyenne		Dans la moyenne		Au dessus de la moyenne		Beaucoup au dessus de la moyenne	

des familles francophones est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(25)

6. Dans cette région, le degré de contrôle des industries et des entreprises

par les anglophones est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(26)
Extrêmement faible		Faible		Modéré		Élevé		Extrêmement élevé	

par les francophones est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(27)

7. Dans cette région, combien des services du gouvernement provincial sont offerts

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(28)
Aucun		Quelques-uns		Environ la moitié		La plupart		Tous	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(29)

8. Dans cette région, à quel degré les droits linguistiques (droits de parler et d'être servi dans sa langue maternelle)

des anglophones sont-ils respectés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(30)
Aucunement		Peu		Modérément		Beaucoup		Complètement	

des francophones sont-ils respectés?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(31)

9. Dans cette région, les personnes élues aux divers niveaux de gouvernement (niveaux municipal, provincial et fédéral)

utilisent l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(32)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

utilisent le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(33)

10. La distribution de la population de cette région est telle que les

anglophones épousent des anglophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(34)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

francophones épousent des francophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(35)

11. Les personnes venant d'ailleurs pour s'installer dans cette région

utilisent l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(36)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

utilisent le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(37)

12. Cette région est un territoire dont le caractère linguistique et culturel

anglais est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(38)
Extrêmement faible		Faible		Modéré		Fort		Extrêmement fort	

français est :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(39)

2. LES RESSOURCES FUTURES DES FRANCOPHONES ET DES ANGLOPHONES DE CETTE RÉGION

Voici douze phrases concernant la situation future des ressources disponibles aux francophones et aux anglophones de cette région. Remarque qu'il ne s'agit plus ici de l'état des ressources telles qu'elles le sont actuellement, mais de l'état des ressources telles qu'elles le seront dans le futur, soit vers l'an 2020.

Pour chacune des phrases, encercle le chiffre sur l'échelle 1 à 9 qui décrit le mieux, selon toi, la situation future des ressources disponibles aux francophones et aux anglophones de cette région. La même réponse donnée aux deux groupes signifie que tu considères que les deux groupes seront semblables sur cette dimension.

1. En l'an 2020, dans cette région, les activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma)

de langue anglaise seront :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(40)
Inexistantes		Peu nombreuses		Modérément nombreuses		Nombreuses		Extrêmement nombreuses	

de langue française seront :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(41)

2. En l'an 2020, dans cette région, les programmes télévisés

en anglais seront :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(42)
Inexistants		Peu nombreux		Modérément nombreux		Nombreux		Extrêmement nombreux	

en français seront :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(43)

3. En l'an 2020, dans cette région, quelle importance les commissions scolaires accorderont-elles à l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire

l'enseignement de l'anglais aux anglophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(44)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

l'enseignement du français aux francophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(45)

4. En l'an 2020, dans cette région, la langue de travail sera :

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(46)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(47)

5. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, le niveau socio-économique (niveau de confort sur le plan matériel et économique)

des familles anglophones devrait être :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(72)
Beaucoup en dessous de la moyenne		En dessous de la moyenne		Dans la moyenne		Au dessus de la moyenne		Beaucoup au dessus de la moyenne	

des familles francophones devrait être :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(73)

6. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, quel devrait-être le degré de contrôle exercé sur les industries et les entreprises

par les anglophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(74)
Extrêmement faible		Faible		Modéré		Élevé		Extrêmement élevé	

par les francophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(75)

7. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, combien des services du gouvernement provincial devraient être offerts

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(76)
Aucun		Quelques-uns		Environ la moitié		La plupart		Tous	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(77)

8. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, à quel degré les droits linguistiques (droits de parler et d'être servi dans sa langue maternelle) devraient-ils être respectés

pour les anglophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(78)
Aucunement		Peu		Modérément		Beaucoup		Énormément	

pour les francophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(79)

9. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, les personnes élues aux divers niveaux de gouvernement (municipal, provincial et fédéral) devraient utiliser (1-8) (9-10=07)

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(11)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(12)

10. ... on devrait s'attendre à ce que

les anglophones épousent des anglophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(13)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

les francophones épousent des francophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(14)

11. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, les personnes venant d'ailleurs pour s'installer dans cette région devraient utiliser

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(15)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(16)

12. ... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, cette région devrait être un territoire dont le caractère linguistique et culturel

anglais serait :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(17)
Extrêmement faible		Faible		Modéré		Fort		Extrêmement fort	

français serait :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(18)

4. CE QUE FONT PRÉSENTEMENT TES AMIS DANS CETTE RÉGION

Voici douze phrases concernant ce que font présentement tes amis, ceci dans divers secteurs d'activités. Remarque qu'il ne s'agit pas ici de ce que tes amis devraient faire mais de ce qu'ils font présentement.

Pour chacune des phrases ci-dessous, encercle le chiffre sur l'échelle 1 à 9 qui décrit le mieux selon toi ce que font présentement tes amis.

1. Mes amis assistent à des activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma)

de langue anglaise.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(19)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

de langue française.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(20)

2. Mes amis regardent les programmes télévisés

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(21)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(22)

3. Dans l'ensemble de leurs activités à l'école, mes amis communiquent

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(23)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(24)

4. Lorsqu'ils sont au travail dans cette région, les jeunes adultes que je connais utilisent

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(25)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(26)

5. Dans cette région, les jeunes adultes que je connais, qui détiennent les meilleurs emplois avec les meilleures chances d'avancement, utilisent

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(27)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(28)

6. Si certains de mes amis voulaient devenir patrons ou employeurs dans les industries et les entreprises de cette région, ils utiliseraient

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(29)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(30)

7. Si mes amis communiquaient par téléphone, par écrit ou en personne avec les services du gouvernement provincial, ils utiliseraient

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(31)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(32)

8. D'après l'utilisation de l'anglais et du français que font mes amis dans leurs activités publiques (e.g. visites au médecin, au garage, à l'épicerie, aux banques, etc.), ceux-ci semblent encourager la reconnaissance

des droits linguistiques anglophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(33)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

des droits linguistiques francophones.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(34)

9. Dans ma région, si certains de mes amis voulaient réussir à exercer du leadership aux différents niveaux de gouvernement (municipal, provincial et fédéral), ils utiliseraient

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(35)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(36)

10. Dans cette région, mes amis ont tendance à utiliser dans leurs fréquentations (« dates »)

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(37)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(38)

11. Si mes amis rencontraient des jeunes ne parlant ni l'anglais ni le français, qui avaient déménagé récemment dans cette région, ils leur parleraient

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(39)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(40)

12. L'utilisation du français et de l'anglais que font les jeunes de cette région dans leurs activités quotidiennes tend à promouvoir le caractère linguistique et culturel

anglais de ce territoire.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(41)
Aucunement		Peu		Modérément		Beaucoup		Énormément	

français de ce territoire.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(42)

5. CE À QUOI TU ACCORDES DE L'IMPORTANCE

Les douze questions de cette partie te demandent à quoi tu accordes de l'importance présentement. Prends note qu'on te demande de répondre en indiquant ce que tu trouves important personnellement et non ce que les autres trouvent important.

Pour chaque question, tu encercleras le numéro sur l'échelle de 1 à 9 qui, selon ton jugement, correspond le mieux au degré d'importance que tu accordes à chacune des situations présentées.

1. Quelle importance accordes-tu à ce que les activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma) te soient disponibles

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(43)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(44)

2. Quelle importance accordes-tu à ce que les programmes télévisés te soient disponibles

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(45)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(46)

3. Quelle importance accordes-tu à ce que tu aies la possibilité d'être éduqué

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(47)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(48)

4. Quelle importance accordes-tu à ce que tu puisses utiliser comme langue de travail

l'anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(49)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

le français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(50)

5. Afin que tu puisses obtenir un bon emploi, quelle importance accordes-tu à ce que tu saches bien communiquer

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(51)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(52)

6. Si tu devais travailler dans une industrie ou dans un commerce, combien important est-ce pour toi que tes employeurs communiquent avec toi

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(53)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(54)

7. Combien important est-ce pour toi que les services des gouvernements (municipal, provincial, fédéral) te soient offerts

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(55)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(56)

8. Combien important est-ce pour toi que les droits linguistiques (le droit de parler et d'être servi dans sa langue maternelle) soient respectés dans cette région?

les droits linguistiques anglophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(57)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

les droits linguistiques francophones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(58)

9. En ce qui concerne tes représentants élus aux divers niveaux de gouvernement (municipal, provincial, fédéral), combien important est-ce pour toi qu'ils puissent communiquer avec toi

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(59)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(60)

10. Lorsque tu penses à la personne que tu pourrais épouser éventuellement, combien important est-ce pour toi qu'elle puisse communiquer avec toi

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(61)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(62)

11. Si des adolescents ou jeunes adultes, ne pouvant parler ni l'anglais ni le français, déménageaient dans cette région et devenaient tes amis, combien important serait-ce pour toi qu'ils puissent un jour communiquer avec toi

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(63)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(64)

12. Quelle importance accordes-tu à ce que le caractère linguistique et culturel de cette région soit :

anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(65)
Aucune importance		Peu d'importance		Une importance moyenne		Une grande importance		Une énorme importance	

français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(66)

6. CE QUE JE SOUHAITE FAIRE OU POUVOIR FAIRE (DANS CETTE RÉGION)

Voici douze phrases qui décrivent un but, un souhait ou un désir. Tes buts, tes souhaits ou tes désirs sont des pensées personnelles qui indiquent ce que tu veux faire; chaque personne a des buts, souhaits ou désirs différents.

Nous t'invitons donc à répondre en réfléchissant à ce que toi, tu veux faire ou souhaites pouvoir faire dans chacune des situations décrites ci-dessous. Pour chaque phrase, encercle le numéro sur l'échelle 1 à 9 qui, selon toi, décrit le mieux tes buts, souhaits ou désirs.

1. Je veux assister aux activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma)

de langue anglaise.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(67)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

de langue française.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(68)

2. Je veux regarder les programmes télévisés

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(69)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(70)

3. À l'école, dans l'ensemble de mes activités, je veux communiquer

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(71)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(72)

4. Dans mes emplois futurs, je veux utiliser comme langue de travail,

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(73)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(74)

5. Afin d'obtenir un bon emploi, je veux maîtriser

l'anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(75)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

le français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(76)

6. Dans mes emplois futurs, je veux que mes patrons ou employeurs communiquent avec moi

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(77)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(78)

7. Lors de mes contacts avec les divers services de gouvernement (municipal, provincial, fédéral), je veux communiquer

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(79)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(80)

8. Pour faire respecter mes droits linguistiques, je veux que les gens travaillant dans les services publics communiquent avec moi (1-8) (9-10=08)

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(11)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(12)

9. Je veux que mes représentants élus, aux divers niveaux du gouvernement (municipal, provincial, fédéral), communiquent avec moi

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(13)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(14)

10. Quand je pense à mon époux(se) futur(e), je veux qu'il(elle) communique avec moi

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(15)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(16)

11. Si des adolescents ou jeunes adultes ne connaissant ni l'anglais ni le français déménageaient dans ma région, je voudrais qu'ils puissent éventuellement communiquer avec moi

en anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(17)
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours	

en français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(18)

12. Le territoire dans lequel je voudrais le plus demeurer aurait un caractère culturel et linguistique

anglais.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(19)
Extrêmement faible		Faible		Modéré		Fort		Extrêmement fort	

français.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(20)

7. CE DONT JE SUIS CAPABLE

Voici douze phrases qui t'invitent à indiquer à quel degré tu te sens capable d'atteindre différents buts en utilisant soit le français, soit l'anglais. Essaie de t'imaginer dans chacune des situations décrites et donne ta réponse la plus sincère et la plus précise possible.

Pour chacune des phrases ci-dessous, encercle le chiffre sur l'échelle 1 à 9 qui décrit le mieux, selon toi, le degré auquel tu te sens capable d'atteindre tes buts dans les situations décrites en utilisant le français ou l'anglais.

1. Lorsque tu assistes à différentes activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma) dans le but de te divertir, te sens-tu capable de bien te divertir en assistant à des activités

présentées en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(21)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

présentées en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(22)

2. Lorsque tu regardes la télévision dans le but de te divertir ou de t'informer, est-ce que tu te sens capable de bien te divertir et de bien t'informer en regardant

une émission anglaise?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(23)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

une émission française?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(24)

3. Plus tard, si tu avais à poursuivre des études dans un domaine d'intérêt, te sentirais-tu capable d'atteindre tes buts en étudiant

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(25)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(26)

4. Les buts que tu vises dans ta carrière future, te sens-tu capable de les atteindre en travaillant

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(27)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(28)

5. Te sens-tu capable d'atteindre le niveau de confort matériel et économique que tu désires en travaillant

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(29)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(30)

6. Etant donné ceux qui contrôlent les commerces, les industries et les entreprises dans ta région, est-ce que tu sens que tu pourrais être embauché par ces établissements si ton formulaire de demande était envoyé en

anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(31)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(32)

7. Lorsque tu as à utiliser les services de gouvernement de ta région (municipal, provincial, fédéral), sens-tu que tu peux obtenir de bons services en utilisant

l'anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(33)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

le français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(34)

8. Lorsque tu utilises les services publics (magasins, restaurants, etc.), est-ce que tu sens que tu es capable d'obtenir de bons services si tu t'adresses aux commis et serveurs

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(35)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(36)

9. Si tu avais à rencontrer des représentants aux différents niveaux de gouvernement (municipal, provincial, fédéral), est-ce que tu crois que tu serais capable de faire reconnaître tes besoins en communiquant

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(37)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(38)

10. Dans ta vie personnelle, sens-tu que tu pourrais bien t'épanouir si tu devais communiquer avec ton époux(se)

en anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(39)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

en français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(40)

11. Si des jeunes ne connaissant ni l'anglais ni le français déménageaient dans ta région, sens-tu que tu pourrais devenir leur ami en utilisant

l'anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(41)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

le français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(42)

12. Pour bien réaliser ce que tu voudrais faire de ta vie, sens-tu que tu pourrais atteindre ces objectifs en demeurant dans un territoire à caractère linguistique et culturel

anglais?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(43)
Pas du tout capable		Un peu capable		Moyennement capable		Assez capable		Tout à fait capable	

français?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	(44)

8. MES SENTIMENTS D'APPARTENANCE

Cette section du questionnaire s'intéresse à tes sentiments d'identité et d'appartenance.

Pour chacune des situations ci-dessous, tu auras à considérer tes goûts, tes valeurs, tes sentiments, ta façon de penser et ta façon d'agir. Dans chaque cas, tu place un X à l'endroit qui décrit le mieux qui tu es par rapport à cette situation.

Voici un exemple avec les réponses données à la même question par trois personnes différentes.

EXEMPLE : Dans mes goûts pour la musique, j'ai le sentiment d'être :

A. Réponse donnée par la personne A :

anglophone

Pas du tout _X_:___:___:___:___:___:___:___ Complètement

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:_X_ Complètement

La personne A considère que dans ses goûts pour la musique, elle n'est pas du tout anglophone et complètement francophone. Seule la musique avec des paroles dans la langue française réussit à faire vivre en elle un sentiment d'appartenance.

B. Voici la réponse donnée par la personne B à la même question.

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:_X_ Complètement

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:_X_ Complètement

La personne B a le sentiment d'être à peu près autant francophone qu'anglophone dans ses goûts et ses émotions pour la musique. En musique, elle se sent complètement chez elle dans les deux langues.

C. Voici la réponse donnée par la personne C à la même question.

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:_X_:___ Complètement

francophone

Pas du tout ___:___:_X_:___:___:___:___:___ Complètement

La personne C considère que, par rapport à la musique, ses goûts et ses émotions ne sont pas entièrement anglophones mais quand même plus anglophones que francophones. Cette personne peut s'identifier un peu à la musique française, mais elle se sent plus à l'aise lorsqu'elle écoute de la musique anglaise.

Maintenant, pour chacune des situations ci-dessous, indique par un X l'endroit sur l'échelle qui décrit le mieux ton sentiment d'appartenance.

1. **Quand je considère mes goûts et mes intérets pour la musique, les spectacles et les films, j'ai le sentiment d'être :**

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (45)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (46)

2. **Quand je considère mes préférences pour les programmes télévisés, j'ai le sentiment d'être :**

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (47)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (48)

3. **Dans l'ensemble, quand je pense aux valeurs que j'ai reçues de mon milieu et à l'éducation que l'école ma donnée, j'ai le sentiment d'être :**

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (49)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (50)

4. **Quand je pense à mes goûts et à mes préférences pour les produits vendus par les commerces de cette région, j'ai le sentiment d'être :**

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (51)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ **Complètement** (52)

5. Quand je rêve à ma carrière future, au poste que j'occuperai, à l'endroit où je travaillerai, j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (53)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (54)

6. Quand je pense à l'employeur pour lequel je voudrais travailler un jour, j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (55)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (56)

7. Mes goûts, mes valeurs, ma façon de penser et ma façon d'agir seraient mieux servis et protégés par une loi qui garantirait les droits :

anglophones

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (57)

francophones

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (58)

8. Quand je pense aux personnes que je voudrais comme mes représentants élus aux différents niveaux de gouvernement (municipal, provincial, fédéral), j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (59)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (60)

9. Quand je pense à la façon que j'utilise les services du gouvernement et de ma municipalité (service de santé, sécurité, bureau de poste, etc.), j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (61)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (62)

10. Quand je pense à une personne que je pourrais épouser un jour, j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (63)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (64)

11. Si j'avais à rencontrer dans cette région une nouvelle famille, dont les membres parleraient ni l'anglais ni le français, j'aurais tendance à me présenter à eux comme :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (65)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (66)

12. Quand je pense à ce que ça signifie pour moi d'être citoyen de ce territoire où j'habite, j'ai le sentiment d'être :

anglophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (67)

francophone

Pas du tout ___:___:___:___:___:___:___:___:___ Complètement (68)

Continuez à la page suivante.

VITALITÉ SUBJECTIVE

Dans ce questionnaire, nous sommes intéressés à connaître ce que vous savez des groupes francophones et anglophones de votre région. Vous penserez peut-être que vous n'avez pas suffisamment d'informations pour répondre aux questions, mais ce sont vos *impressions* qui nous intéressent.

Assurez-vous de bien répondre à *chaque question* en marquant votre choix sur *chaque ligne*. Comme nous voulons comparer les groupes francophones et anglophones entre eux, une réponse identique pour les deux signifiera que vous considérez que ces groupes sont semblables pour cette question. Pour chaque question, faites un X sur la ligne qui correspond à votre choix de réponse.

1. Estimez la *répartition* de la population de votre région entre les groupes suivants :

Origine française (francophones)
0% ____:____:____:____:____:____:____ 100% (69)

Origine anglaise (anglophones)
0% ____:____:____:____:____:____:____ 100% (70)

2. Quelle importance est accordée à ces langues dans votre région?

Anglais
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (71)

Français
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (72)

3. Quelle importance est accordée à ces langues *internationalement*?

Anglais
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (73)

Français
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (74)

4. Quelle est la fréquence d'usage de ces langues dans les *services gouvernementaux* de votre région?

Français
aucune ____:____:____:____:____:____:____ exclusif (75)

Anglais
aucune ____:____:____:____:____:____:____ exclusif (76)

5. Estimez le *taux de naissance* de chaque groupe dans votre région :

Origine anglaise (anglophones)
décroissant ____:____:____:____:____:____:____ augmentant (77)

Origine française (francophones)
décroissant ____:____:____:____:____:____:____ augmentant (78)

6. Estimez le degré de contrôle de chaque groupe sur l'*économie* et les *affaires* dans votre région?

Origine française (francophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ exclusif (79)

Origine anglaise (anglophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ exclusif (80)

7. Quelle est l'importance de ces langues dans les *mass media* de votre région (tels que télévision, radio, journaux)? (1-8) (9-10=09)

Anglais
très important ____:____:____:____:____:____:____ aucune importance (11)

Français
très important____:____:____:____:____:____:____ aucune importance (12)

8. Quelle est l'importance accordée aux groupes suivants dans votre région?

Origine anglaise (anglophones)
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (13)

Origine française (francophones)
aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (14)

9. Dans tous les secteurs de votre région où ces groupes habitent, jusqu'à quel point sont-ils majoritaires ou minoritaires?

Origine française (francophones)
très minoritaire ____:____:____:____:____:____:____ très majoritaire (15)

Origine anglaise (anglophones)
très minoritaire ____:____:____:____:____:____:____ très majoritaire (16)

10. À quel degré ces langues sont-elles enseignées dans les *écoles* de votre région?

Anglais
nul ____:____:____:____:____:____:____ exclusif (17)

Français
nul____:____:____:____:____:____:____ exclusif (18)

11. Combien de membres de chaque groupe *immigrent*, s'installent dans votre région chaque année?

Origine française (francophones)
très nombreux ____:____:____:____:____:____:____ aucun (19)

Origine anglaise (anglophones)
très nombreux ____:____:____:____:____:____:____ aucun (20)

12. Jusqu'à quel point les membres de chacun des groupes se *marient à l'intérieur de* leur propre groupe?

Origine anglaise (anglophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ exclusivement (21)

Origine française (francophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ exclusivement (22)

13. Quel est le degré du *pouvoir politique* de chaque groupe dans votre région?

Origine française (francophones)
exclusif ____:____:____:____:____:____:____ nul (23)

Origine anglaise (anglophones)
exclusif ____:____:____:____:____:____:____ nul (24)

14. Quelle est l'importance des langues dans les *milieux d'affaires* de votre région?

Anglais
aucune ____:____:____:____:____:____:____ exclusive (25)

Français
aucune:____:____:____:____:____:____:____ exclusive (26)

15. Combien de membres de chaque groupe *émigrent*, quittent votre région chaque année?

Origine anglaise (anglophones)
très nombreux ____:____:____:____:____:____:____ aucun (27)

Origine française (francophones)
très nombreux ____:____:____:____:____:____:____ aucun (28)

16. Pour chaque groupe dans votre région, quel est le degré de fierté de leur héritage culturel et de leurs réalisations?

Origine française (francophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ extrêmement fort (29)

Origine anglaise (anglophones)
aucun ____:____:____:____:____:____:____ extrêmement fort (30)

17. Quelle est la fréquence d'usage des langues dans les *églises* ou lieux de prières de votre région?

Anglais

exclusive ____:____:____:____:____:____:____ nulle (31)

Français

exclusive:____:____:____:____:____:____:____ nulle (32)

18. Quelle est l'importance de chaque groupe dans la vie culturelle de votre région (par exemple, festivals, concerts, expositions d'art,...)?

Origine française (francophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (33)

Origine anglaise (anglophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (34)

19. Évaluez la *vigueur* et la *force* de chaque groupe dans votre région.

Origine anglaise (anglophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (35)

Origine française (francophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (36)

20. Évaluez la *richesse* de chaque groupe dans votre région.

Origine anglaise (anglophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (37)

Origine française (francophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (38)

21. Évaluez la *vigueur* et la *force* que chaque groupe aura dans vingt ou trente ans.

Origine anglaise (anglophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (39)

Origine française (francophones)

aucune ____:____:____:____:____:____:____ extrême (40)

22. En général, quel est le degré de contacts entre les membres des groupes anglophones et francophones dans votre région?

très fort ____:____:____:____:____:____:____ aucun (41)

ÉPREUVE LOGIQUE NON VERBALE

FORMULE A

N'ouvrez pas ce feuillet avant qu'on vous le dise.

Sur votre FEUILLE-RÉPONSE, indiquez votre nom, prénom, âge, la date d'aujourd'hui et les autres renseignements demandés, dans les espaces réservés à cette fin.

Quand vous aurez fini, déposez votre crayon et attendez d'autres instructions.

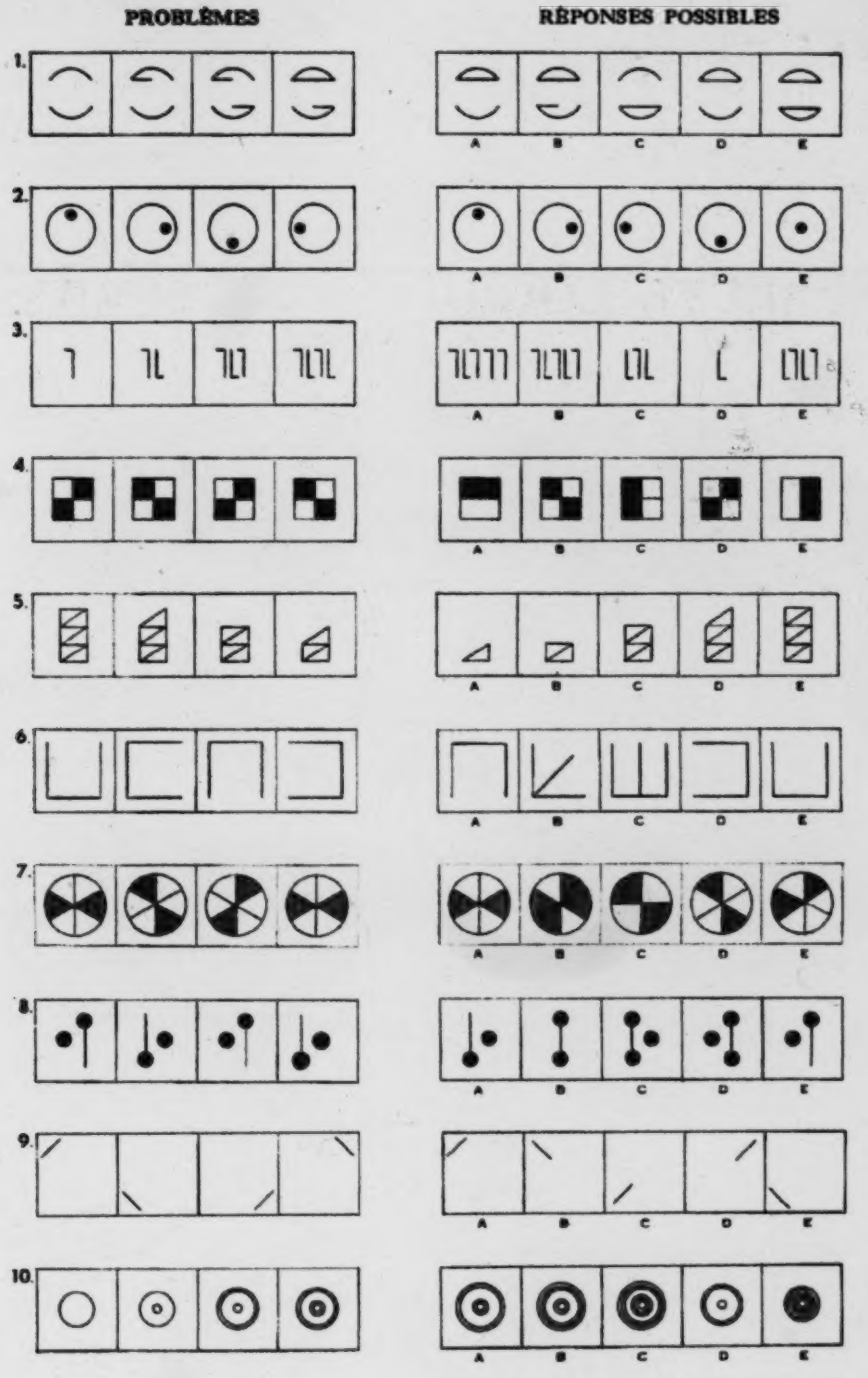
Temps : 25 minutes

ÉDITIONS

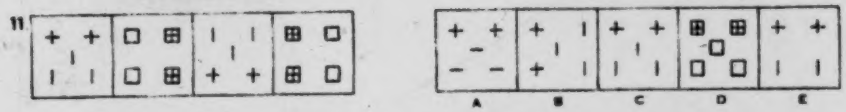
Institut de Recherches psychologiques

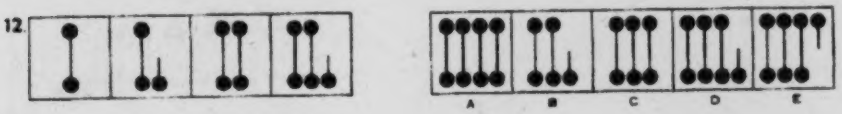
Traduction et adaptation autorisées.
Copyright 1947 — by The Psychological Corporation, New York, N.Y., U.S.A. All rights reserved.
© Copyright, 1960, Ottawa. Institut de Recherches Psychologiques, Montréal.

110-B


PROBLÈMES
RÉPONSES POSSIBLES
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
A
B
C
D
E

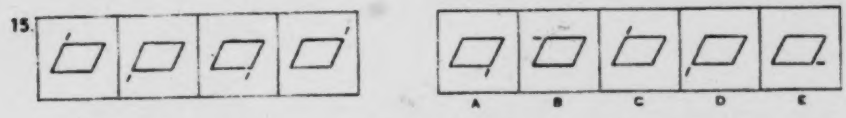
PROBLÈMES **RÉPONSES POSSIBLES**

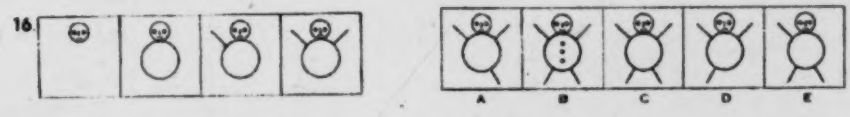
11. 

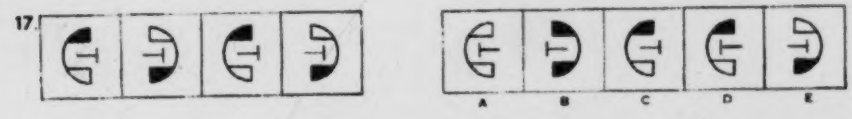
12. 

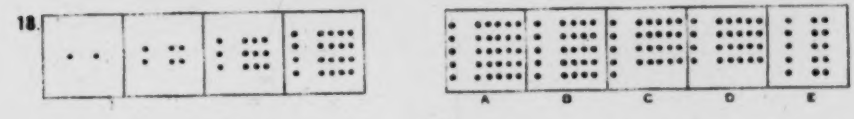
13.

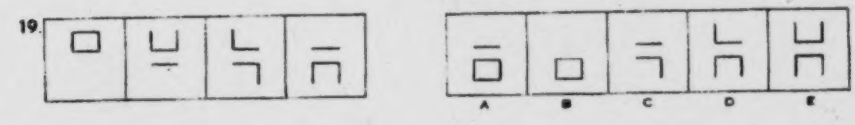
14.

15. 

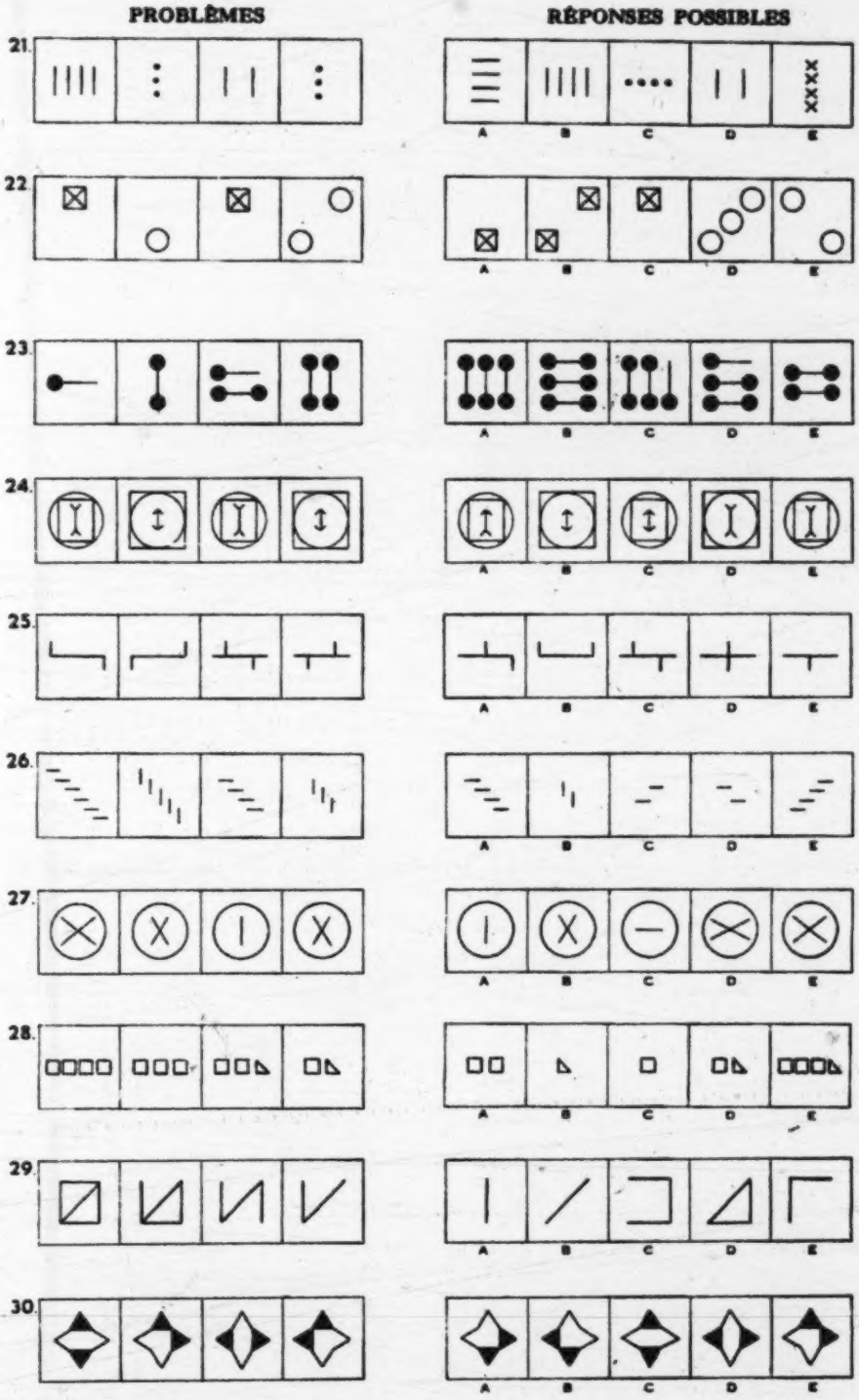
16. 

17. 

18. 

19. 

20.


PROBLÈMES
RÉPONSES POSSIBLES
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
A
B
C
D
E

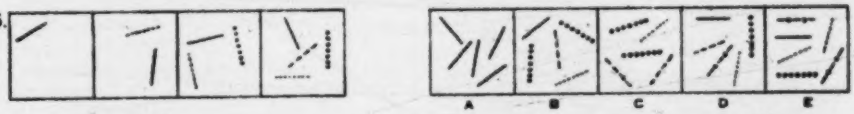
PROBLÈMES **RÉPONSES POSSIBLES**

31.

32.

33.

34.

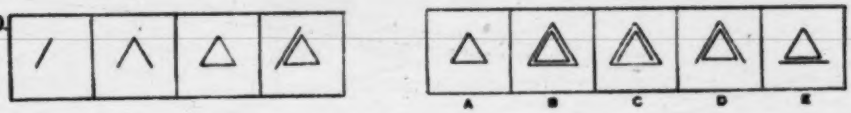
35. 

36.

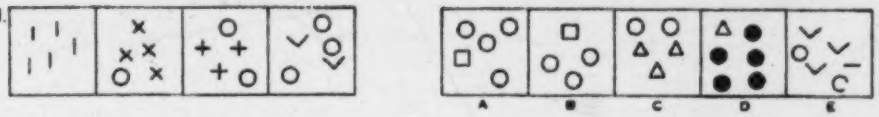
37.

38.

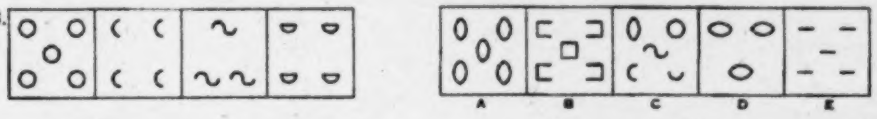
39.

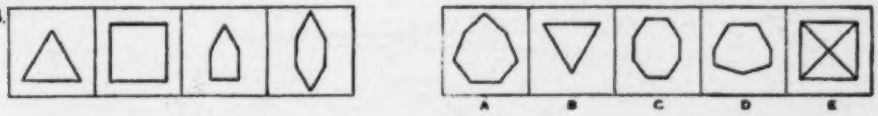
40. 

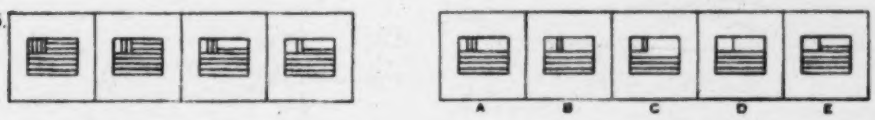
PROBLÈMES **RÉPONSES POSSIBLES**

41. 

42.

43. 

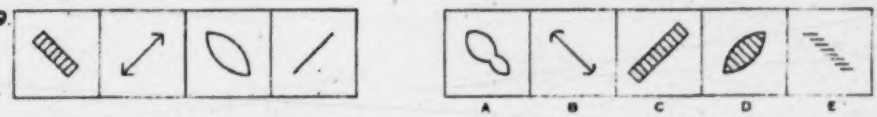
44. 

45. 

46.

47.

48.

49. 

50.